

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zkušenosti učitelů se sexuální výchovou

Teacher's experience with sex education

Bc. Marie Nosková

Vedoucí práce: PhDr. Anna Frombergerová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie (N0313A230007)

Rok odevzdání: 2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Zkušenosti učitelů se sexuální výchovou potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. dubna 2024

Bc. Marie Nosková

.....

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. Anně Frombergerové Ph.D. za odborné vedení a poskytnutou možnost psát diplomovou práci na toto téma. Také bych chtěla poděkovat všem participantům za jejich čas a účast.

ABSTRAKT

Právo na sexuální výchovu patří mezi práva na informace a vzdělání a je tak součástí lidských práv. Sexualita se týká všech a je důležitou součástí lidského života již od narození. Přesto však sexuální výchova není ve školách prioritou. Cílem této práce bylo prozkoumat zkušenosti učitelů, kteří působí zároveň jako metodici prevence v oblasti sexuální výchovy a zjistit, jakou formu má sexuální výchova na vybraných základních školách. Kvalitativního výzkumu se zúčastnilo sedm respondentů ze základních škol ve venkovských oblastech Středočeského kraje. Ke sběru dat jsem využila polostrukturovaných rozhovorů a data jsem následně analyzovala pomocí tematické analýzy. Z dat vyplývá, že poskytovaná sexuální výchova je nekonzistentní a nestrukturovaná. Vyučující často neznají aktuální přístupy k sexuální výchově, které vycházejí z novodobých výzkumů, a žákům tak nejsou schopni vhodně předávat nové informace, přestože je pro většinu vyučujících, dle jejich slov, sexuální výchova důležitá. Velmi často sexuální výchova nespĺňovala zásady efektivní primární prevence, soustředila se pouze na kognitivní složku změny postojů, či afektivní složku – strach, případně neprezentovala žákům dostatečně pozitivní aspekty sexuality. V případě, že by školy dbaly na kvalitní výuku sexuální výchovy, vyučující získávali nutnou podporu a vzdělávání v této oblasti a měli by možnost předat žákům kontakty na návazné odborné služby, je možné, že by poskytovaná sexuální výchova směřovala k více inkluzivní a ucelené sexuální výchově a vyučující měli větší zájem o její výuku.

KLÍČOVÁ SLOVA: sexuální výchova, vyučující, postoje, sexualita, tematická analýza, genderové nerovnosti, inkluzivita

ABSTRACT

The right to sex education is part of the right to information and education and thus represents a part of human rights. Sexuality concerns everyone and is an important part of human life since birth. Yet sex education is not a priority in schools. The aim of this study was to investigate the experiences of teachers, who also act as prevention methodologists, in the field of sex education and to find out what form sex education takes in selected primary schools. Seven respondents from primary schools in rural areas of the central part of Czech republic participated in the research. Semi-structured interviews were used to collect data, which was then analyzed using thematic analysis. The data shows that the sex education provided is inconsistent and unstructured. Teachers are often unaware of current approaches to sex education based on recent research, therefore they are not providing the students with new information in an appropriate way, even though most teachers say sex education is important. Very often, sex education did not meet the principles of effective primary prevention, focusing either only on the cognitive component of attitude change or the affective component of fear, or did not present enough of the positive aspects of sexuality to students. Perhaps, if quality sex education was the school's priority, if teachers received the necessary support and training in the area, and if they had the opportunity to equip their students with contacts to specialist services, it is possible that the provided sex education would move towards a more inclusive and comprehensive approach and that teachers would be more interested in teaching it.

KEYWORDS: sex education, teachers, attitudes, sexuality, thematic analysis, gender inequalities, inclusivity

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Charakteristika sexuální výchovy.....	8
1.1. Terminologie	8
1.2. Historie	9
2. Cíle a zásady.....	13
2.1. Zásady účinné prevence.....	13
2.2. Rizikové sexuální chování.....	14
2.3. Cíle sexuální výchovy	16
2.4. Zásady sexuální výchovy.....	17
3. Sexuální výchova v zahraničí	22
3.1. Standardy WHO	22
3.2. Srovnání s evropskými státy.....	26
3.3. Novodobé studie	28
3.4. Zahraniční praxe – inkluzivní sexuální výchova pro žáky LGBTQ+	35
4. Dostupné materiály pro výuku sexuální výchovy a organizace poskytující sexuální výchovu	38
4.1. Doporučení MŠMT a vybraná témata předmětu Výchova ke zdraví.....	38
4.2. Příručka výchova ke zdraví	42
4.3. Konsent.....	45
4.4. Acet.....	48
4.5. MP Education	48
4.6. ČT EDU a pořad Na záchodcích	50
II. PRAKTICKÁ ČÁST	52

1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky	52
2. Metodologie.....	53
2.1. Metody sběru dat (design a formulace otázek).....	53
2.2. Participanti.....	55
2.3. Reflexe výzkumníka a průběh rozhovorů.....	56
2.4. Etické aspekty výzkumu.....	57
2.5. Metoda analýzy dat.....	57
3. Prezentace výsledků	59
3.1. Zásady a standardy na které učitelé dbají.....	61
3.2. Prohlubování nerovnosti a jinakosti	65
3.3. Nepochopení prožívání dětí.....	69
3.4. Přístup učitelů k výuce a aktuální výuka	71
3.5. Legitimizace toho, že sexuální výchovu neučí.....	74
3.6. Otevřenost a citlivost.....	77
4. Diskuse	79
4.1. Limity a přínosy práce.....	82
5. Závěr.....	85
Seznam použitých informačních zdrojů	87

Úvod

Tato diplomová práce se zaměřuje na zkušenosti učitelů se sexuální výchovou. Cílem práce je zjistit, jaké jsou zkušenosti učitelů se sexuální výchovou, jaké se s ní pojí obavy, názory, hodnoty. Jakým způsobem se postoje učitelů promítají do vyučované sexuální výchovy.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zaměřuji na historii sexuální výchovy, její cíle a zásady, popisuji praxi a výzkum sexuální výchovy v zahraničí, dále také jaké jsou v současnosti dostupné materiály pro výuku sexuální výchovy v České republice. V praktické části pomocí tematické analýzy popisuji a interpretuji data ze sedmi polostrukturovaných rozhovorů s učiteli základních škol ve Středočeském kraji.

Téma sexuální výchovy mě zajímá z několika důvodů. Jedním z nich je osobní zkušenost se sexuální výchovou v rámci vlastní školní docházky. Dále též pozoruji ve svém zaměstnání, že u pedagogických pracovníků toto téma vyvolává jistý diskomfort. Zároveň mám pocit, že ze strany žáků potřeba kvalitní výuky sexuální výchovy stoupá. Na sociálních sítích jsou pojmy konsentu, sexismu, feminismu, LGBTQ+ velmi aktuální, také pornografické materiály jsou velice přístupné, přesto mám dojem, že žáci často nemají prostor, kde tyto podněty a dojmy ověřovat a sdílet. Domnívám se, že je stále velké množství škol, kde sexuální výchova probíhá velmi zběžně.

Z vlastní zkušenosti, i z mého okolí, zaznamenávám, že by kvalitní sexuální výchova, poskytující komplexní informace, nácvik dovedností a hlubší porozumění tématu mohla ovlivnit, případně změnit, náročné situace, které přináší dospívání i pozdější život. Domnívám se, že věnovat se tomuto tématu je přínosné, neboť se sexualita týká všech, a z toho důvodu by v této oblasti měli být vyučující i žáci kvalitně vzděláváni.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Charakteristika sexuální výchovy

1.1. Terminologie

Sexuální výchova představuje „Soubor informací a poznatků předávaných populaci, které se týkají přípravy na sexuální život, vychovávání k partnerským a rodinným vztahům, poučení o antikoncepci, prevence pohlavně přenosných onemocnění a řešení psychologických a psychosexuálních problémů jedinců. V popředí sexuální výchovy stojí posílení vlastní identity, získání jazykových a komunikačních dovedností, věcnost, sociální a etické normy, média, kulturní a náboženské znalosti a učení skrze vztahy.“ (Koliba et al., 2019, s. 20). Cílem sexuální výchovy je porozumět procesům v těle, objevit vlastní identitu, převzetí zodpovědnosti za své sexuální aktivity, také klade důraz na „vývoj věrných partnerských vztahů, manželství, rodiny“ (Koliba et al., 2019, s. 20).

Sexuální výchova může být také označována jako prevence rozsáhlé sociální patologie, je „výchovou k dobrým vztahům, ne výukou technik pohlavního spojení“ (Šulová et al., 2011, s. 387), působí proti snižování stability rodinné struktury a zhoršování vztahů ve společnosti. Podle Lenky Šulové, je to proces, který má „dlouhodobě probíhat ve funkčních či normálních rodinách, škola pouze doplňuje nefunkční chování rodičů v této oblasti“ (Šulová et al., 2011, s. 386). Škola poskytuje odborné působení a sexuální výchovu, která je institucionální a kontinuální (Šulová et al., 2011, s. 386).

Sexualita představuje základ pro identitu člověka, vyjadřuje lásku a spojení, může být zdrojem štěstí a života, definuje vztah k sobě samému i druhým (Koliba et al., 2019). Odborná sexuální výchova pojímá „sexualitu a sexuální chování jako součást komplexních mezilidských vztahů“ (Šulová et al., 2011, s. 386). Podle WHO je součástí sexuality pohlaví, pohlavní identita, pohlavní role, sexuální orientace, erotika, potěšení, intimita a reprodukce, má též složku sebevědomí a fyzického vzhledu. Je ovlivněna bio-psycho – socio – spirituálními faktory, ekonomickými, politickými, historickými, etickými a právními faktory (Koliba et al., 2019).

Sexuální práva jsou právo na informace a vzdělání, práva na nejvyšší možnou dosažitelnou úroveň sexuálního zdraví (přístup ke zdravotní péči), na respekt k tělesné integritě, na volbu

partnera, právo rozhodnout se, zda být či nebýt sexuálně aktivní, právo na sexuální vztahy na základě vzájemné dohody, právo rozhodnout se, zda mít či nemít děti, případně kdy, právo na manželství uzavřené na základě vzájemné dohody, právo vést uspokojující, bezpečný a potěšující sexuální život (Koliba et al., 2019).

1.2. Historie

Na začátku 20. století se začaly objevovat nové vědní obory mezi nimiž i sexuologie a sexuální psychologie. Tzv. „pohlavní výchova“ byla zařazena do osnov středních škol v roce 1919. Předmět byl následně vyučován pod různými pojmy – „pohlavní výchova“, „výchova k rodičovství“, „výchova k manželství a rodičovství“, „rodinné a sexuální výchovy“ až k dnešnímu pojmu „sexuální výchova“ (Koliba et al., 2019). Pojem sexuální výchovy také bývá/býval často spojován s výchovou k manželství a rodičovství, aby se vyhnul kritikám o výuce sexuální výchovy ve školách (Šulová et al., 2011). Původně byla pohlavní výchova spojována s mravní rovinou, jejímž cílem bylo manželství, před kterým byla nutná pohlavní abstinence. Důležitá byla též hygienická rovina pohlavního života, kterou vyučovali především lékaři, pro chlapce a dívky zvláště (Koliba et al., 2019). V roce 1921 byl založen Ústav pro studium pohlavnosti s cílem „vychování pro manželství“. Dále vývoj směřoval spíše směrem mravní stránky sexuální výchovy („usměrňovat pohlavní pud, poučení o pohlavních věcech, napravit pohlavní poklesky“), a stále zůstávala důležitá role rodiny a lékařů (Šulová et al., 2011, s. 391).

Během a po 2. světové válce se opět rozšířily pohlavně přenosné choroby, navíc došlo k nárůstu obětí znásilnění. To způsobilo nutné změny v pohlavní výchově, kterou předtím přednášeli jen lékaři. V roce 1950 až 1951 při unikátní preventivní akci otestovali všechny obyvatelé Československa ve věku 15-40 let na syfilis, čímž se zabránilo nárůstu pohlavních chorob (Koliba et al., 2019).

Československo se také stalo přidruženým členem IPPF (International planned parenthood federation). Ve druhé polovině 20. století došlo k většímu uvolnění sexuální morálky, větší otevřenosti, svobodě. Zároveň však i k nárůstu interrupcí a rozvodovosti, což vedlo k zavedení výchovy k rodičovství pro základní školy od 60. let. Zaměřovala se na témata manželství, partnerství, rodičovství, sexuality. V realitě však byla vyučována pouze anatomie, fyziologie a hygiena. Stále tak chyběla ucelená koncepce výuky sexuální výchovy.

Důležitým představitelem, zabývající se sexuální a manželskou terapií byl Stanislav Kratochvíl. V téže době byla také významnou výzkumníci v oblasti Jaroslava Pondělíčková, která zdůrazňovala nejen „poučování“ dospívajících, ale především výchovu k potřebě lásky a citu (její dílo O sexuální výchově bez rozpaků) (Koliba et al., 2019; Šulová et al., 2011).

V 80. letech se zvyšoval tlak odborníků na vědeckou, otevřenou sexuální výchovu, ale stávající zásady z předchozích let na to nijak nereagovaly. Se zavedením Manželských a předmanželských poraden se však snaha odborníků přednášet i na školách dále zvyšovala a docházelo i k rozvoji výzkumu (Matějček, Dytrych, Kratochvíl a další) (Šulová et al., 2011). V 80. letech došlo i k rozšíření AIDS, což také mělo vliv na výchovu i na rozšíření antikoncepčních pilulek. Informovat o způsobech antikoncepce se tak stalo dalším cílem sexuální výchovy (Koliba et al., 2019).

Se změnou režimu se proměnil pohled na sexualitu a následně i na sexuální výchovu. Na sexuální výchovu měly přirozeně dopad celospolečenské změny, větší důraz na lidská práva, zároveň větší rozvoj rizikového chování (Šulová et al., 2011). Došlo k rozšíření v oblasti komerčního sexu (pornografické materiály, prostituce, sexshopy atd.), média se stala hlavním zdrojem informací mládeže o sexuální tematice (Koliba et al., 2019). Následovala snaha o systémové změny v ČR, zakládání společností jako například „Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu“, „Asociace manželských poradců“, tématem se začaly zabývat též katedry psychologie a pedagogiky (Šulová et al., 2011).

Následně došlo ke změnám v oblasti školství i v rámci výuky sexuální výchovy v zákoně. Dle školského zákona 561/2004 by měla být sexuální výchova součástí několika předmětů, které se navzájem prolínají. Od roku 2010 poskytuje MŠMT „Doporučení k realizaci sexuální výchovy v základních školách“, kde vymezuje témata a obsah sexuální výchovy. Na ZŠ však stále není sexuální výchova povinná, odpovědnost, zda ji zavedou do výuky, tak leží jen na vedení školy a na pedagogích. V současnosti je v České republice sexuální výchova většinou vyučována v rámci předmětu „výchova ke zdraví“ (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010).

„Doporučení k realizaci sexuální výchovy v základních školách“ od MŠMT je příručkou pro učitele a obsahuje vybraná témata sexuální výchovy, didaktické náměty, nároky na učitele, formy a metody výuky, organizaci výuky (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy

v základních školách, 2010). Primárně je však rodina vnímána jako hlavní zprostředkovatel sexuální výchovy, na níž nasedá školní sexuální výchova (Koliba et al., 2019).

Podle Doporučení MŠMT by měla sexuální výchova splňovat tyto body:

- Naléhavost sexuální výchovy – měla by reagovat na společenské změny, v současnosti větší socioekonomická, národnostní, kulturní, náboženská diverzita a oslovovat neověřené informace z internetu.
- Komplexní pojetí – pracovat se širšími souvislostmi, kontextem, propojovat s etickou výchovou, souvisí i s principy odpovědného chování a budování partnerských vztahů a rodiny.
- Ve školních dokumentech je sexuální výchova součástí předmětů „Člověk a jeho svět“ na 1. stupni a „Člověk a jeho zdraví“ na 2. stupni.
- Personální podmínky – důležitou roli hraje osobnost vyučujícího, odborná vybavenost, znalost didaktiky sexuální výchovy, empatie, schopnost dialogu, pedagog si musí být si vědom ohlašovací povinnosti v případě spáchání trestného činu a mít aktuální informace.
- Organizační podmínky a formy a metody výuky – sexuální výchova vyžaduje kooperaci celého pedagogického týmu, provázanost v předmětech, zahrnuje též využití dotačních a grantových programů ČR a EU. Výuka by měla zohledňovat tři hlediska: biologická a psychologická stránka sexuální výchovy, sociální a etické hledisko, pedagogicko-didaktické a osobnostně zkušenostní hledisko.
- Podmínky spolupráce školy s rodinou – sexuální výchova začíná v rodině, školní sexuální výchova by na ni měla nasedat, dále ji rozšiřovat, prohlubovat.
- Specifika sexuální výchovy u žáků se speciálně-vzdělávacími potřebami – je zde stěžejní úzká spolupráce s rodinou, bývá často tabuizovaná, je potřeba brát v úvahu kognitivní schopnosti těchto žáků, zaměřit se na pozitivní postoj k sobě samému, sebeúctu, budování mezilidských vztahů, kultivace citů a sexuálního pudu, edukace ohledně masturbace, sexuálního zneužívání, hygieny, antikoncepce, prevence pohlavně přenosných nemocí, významu preventivních prohlídek.

(Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010)

Za významné milníky vývoje postojů k sexuální výchově v 20. století tedy můžeme považovat založení a vliv psychoanalýzy, dále rozvoj antikoncepce, sexuální revoluce v 60. letech, riziko a šíření HIV/AIDS, s rozvojem technologií i vliv médií, se současnou velkou detabuizací sexuality (Šulová et al., 2011).

2. Cíle a zásady

2.1. Zásady účinné prevence

Prevence představuje aplikaci opatření, které mají předcházet výskytu nežádoucích jevů. Dělí se na primární, sekundární a terciární.

Primární prevence představuje působení na zdravé jedince, u kterých se rizikové chování ještě nevyskytlo a není tedy předem nutná diagnostika. Sekundární prevence se již zaměřuje na ohrožené jedince, je nutná předchozí depistáž a snaha o minimalizaci rizikového chování. Terciární prevence je působením na jedince, u kterých se již objevuje rizikové chování a cílem je především zmírnění dopadů rizikového chování (Miovský et al., 2010).

Sexuální výchova tedy spadá do primární prevence, neboť je vhodné působit na žáky ještě před tím, než jsou pro ně informace prakticky aktuální (viz princip latentnosti v kapitole 2.4. Zásady sexuální výchovy). Je však také možné, že pro některé žáky se jedná spíše o prevenci sekundární, pokud jsou již nějakým způsobem ohroženi.

Efektivní primární prevence by měla představovat dlouhodobou a kontinuální práci se žáky. Je nutné navázání kontaktu, vytvoření důvěry, bezpečného a podpůrného prostředí pro žáky. Je vhodná též spolupráce s rodiči. Mělo by se jednat o systematicky plánovaný, jasně strukturovaný program. Vhodná je provázanost programů, prolínání programů mezi různé předměty. Prevence by měla být komplexní, brát v potaz kontext konkrétních žáků (společenský, rodinný, kulturní, regionální). Je důležité, aby programy měly včasný začátek, ale zároveň respektovaly úroveň zralosti a vývoje žáků. Je vhodné, aby reagovaly na potřeby dětí v daném věku i na aktuální potřeby cílové populace. Témata by měla spirálovitě gradovat z hlediska věku a rizikovosti (Pavlas Martanová, 2014).

V programech se ukazuje se jako efektivní aktivní zapojení žáků do preventivních programů a práce v menších skupinách. Cílit na kognitivní, afektivní i konativní složky postojů, tak aby mohlo opravdu dojít ke změně. Na to se zaměřuje „KAB model“, který propojuje všechny tyto složky a snaží se o poskytnutí informací, tvorbu kvalitních postojů a změnu chování například skrze nácvik asertivity, řešení problémů, sociálních dovedností atd. Také se jeví jako vhodné nabízet pozitivní alternativy k rizikovému chování, podporovat

protektivní faktory ve společnosti a současně denormalizovat nežádoucí chování pro dané sociální klima (Pavlas Martanová, 2014).

Neefektivní v primární prevenci jsou programy založené pouze na předávání faktů, memorování, pasivním přijímání informací. Není vhodné ani přílišné soustředění pouze na afektivní složku – vyvolávání strachu, přehánění rizik a následků (Pavlas Martanová, 2014). To může vést k tomu, že žák bude zahlcen nepříjemnými emocemi a preventivní působení tak opět nebude efektivní.

Dále nejsou funkční jednorázové, nepravidelné, krátkodobé programy, které jsou nezasazené do širšího rámce. Ani tvrdé tresty a nulová tolerance nejsou nástrojem preventivního působení, ale naopak toho represivního. Nefungují ani programy pro velké skupiny, masové akce, neaktuální programy se zastaralými informacemi a postupy, které nereagují na aktuální potřeby žáků a proměny ve společnosti (Pavlas Martanová, 2014).

2.2. Rizikové sexuální chování

Rizikové chování je velmi častým projevem dospívání. Dospívající se častěji účastní rizikového chování jako je užívání návykových látek, rizikové sexuální chování či bezohledné řízení. Je to způsobeno mimo jiné tím, že v rané pubertě jsou jedinci mnohem více náchylní k vrstevnickému ovlivňování. Při přítomnosti vrstevníků tak mají dospívající tendenci mnohem více riskovat, nežli když jsou sami (de Boer et al., 2017).

Rizikové sexuální chování přispívá k šíření sexuálně přenosných infekcí a vyššímu počtu nechtěných těhotenství. Dospívající a mladí dospělí patří k nejzranitelnější skupině, co se týče těchto rizik. Většina sexuálně přenosných infekcí je zapříčiněna rizikovým sexuálním chováním, které se často pojí s užíváním návykových látek, potížemi s duševním zdravím a celkovým vlivem na well-being dospívajících. Rizikové sexuální chování také může dále ovlivňovat reprodukční zdraví. Mezi rizikové sexuální chování patří nechráněný pohlavní styk, pohlavní styk s náhodnými partnery či větší počet sexuálních partnerů, sexuální násilí, předčasné zahájení sexuálního života, impulzivní sexuální chování, sexuální aktivity spojené s užíváním návykových látek, vykořisťování, nedostatek komunikace (Karle et al., 2023; BO Thepthien, 2022).

Švédský výzkum „Risky sexual behavior and self-rated mental health among young adults in Skåne, Sweden“ se zaměřoval na souvislost duševního zdraví a rizikového sexuálního chování. Z jeho dat vychází, že existuje spojitost mezi rizikovým sexuálním chováním a depresivními a úzkostnými symptomy. Další proměnné, které mohou mít vliv na rizikové sexuální chování jsou – užívání návykových látek, gender, věk, dosažené vzdělání jedince, dosažené vzdělání jeho rodičů, dospělí přítomní v dětství (oba rodiče/jeden rodič/jiný dospělý) (Karle et al., 2023).

V tomto výzkumu ženy a mladší participanti (18-24 let) vykazovali horší duševní zdraví než muži a starší participanti (25-30 let). Potvrdila se spojitost užívání návykových látek (silné epizodické pití a užívání alkoholu během posledního sexuálního styku) s proměnnými souvisejícími s duševním zdravím. Užívání alkoholu bývá navíc časté jako forma „self-medikace“ na úzkostně-depresivní potíže. Prokázal se také vztah mezi duševním zdravím a rizikovým sexuálním chováním. Ukazuje se signifikantní spojitost duševního zdraví particpanta s jeho dosaženým vzděláním a dospělými přítomnými v jeho dětství (Karle et al., 2023).

Participanti s vyššími úzkostně – depresivními symptomy vykazovali větší počet sexuálních partnerů. Muži ze starší věkové skupiny (25-30) měli menší tendence využívat prezervativy. Muži i ženy ze starší skupiny však měli méně sexuálních partnerů než mladší participanti. Objevuje se významná souvislost mezi vysokou mírou úzkosti uváděnou samotnými respondenty a nepoužitím prezervativu při posledním sexuálním styku (a to i s náhodným partnerem). Nabízí se zde vysvětlení, že starší participanti již mají stálejší partnery, je však též možné, že styk bez prezervativu představuje formu sebepoškozování u úzkostně-depresivních respondentů (Karle et al., 2023).

Je tedy pravděpodobné, že depresivní a úzkostné symptomy souvisí s rizikovým sexuálním chováním, buď tím, že rizikové sexuální chování podněcuje skrze pocity zbytečnosti a beznaděje související s těmito symptomy, nebo kvůli nejistému úsudku, který brání racionálnímu vyhodnocení možných rizik. Navíc je zde také možnost, že sexuální vztahy zmírňují emocionální zátěž plynoucí z depresivně-úzkostných symptomů. Není však jasné, zda tyto symptomy zvyšují rizikové sexuální chování a jsou tak pro něj rizikovým faktorem, anebo jsou úzkostně-depresivní symptomy naopak důsledkem tohoto rizikového sexuálního

chování. Pro budoucí preventivní programy by proto bylo vhodné, se více zaměřit na vztah mezi duševním zdravím a rizikovým sexuálním chováním, tak, aby byla prevence pro dospívající efektivní (Karle et al., 2023).

2.3. Cíle sexuální výchovy

Podle WHO je na prvním místě cílem sexuální výchovy prezentovat sexualitu jako pozitivní lidský potenciál, jako zdroj uspokojení a potěšení, až za tím následuje předcházení sexuálním nemocem (Koliba et al., 2019). Naopak dle Uzla je cílem sexuální výchovy reprodukční zdraví (Šulová et al., 2011).

Někteří autoři rozdělují cíle sexuální výchovy na kognitivní, afektivní a konativní (Šulová et al., 2011). Mezi kognitivní se řadí přetransformované vědecké poznatky, které mají latentní charakter (informace, které zatím nejsou v praxi aktuální, např. jak počít dítě), ale umožňují předat žákům vědeckou informaci, dříve, než by mohli být například ovlivněni jinými zdroji, je to i forma prevence před rizikovým chováním. Afektivní cíle obsahují složky emocí a postojů. Cílem je interiorizace poznatků a identifikace s nimi, mají „osobnostně formující smysl“, slouží k vytváření žádoucích postojů. Konativní cíle míří na dovednosti, návyky a chování. Ty by měly být konečným cílem sexuální výchovy. Často v tom však školy selhávají, neboť nemohou čekat, než dítě dozraje, aby tyto souvislosti mohlo plně pochopit samo, tudíž poté upřednostňují mechanické učení, učení drilem (Täubner, 1996).

Podle hodnot můžeme sexuální výchovu rozdělit na křesťanskou, humanistickou a pragmatickou. Křesťanská sexuální výchova cílí na zodpovědnost, sexuální zdrženlivost před manželstvím, věrnost v manželství, důraz na úctu, panenství, mateřství, odmítání interrupcí a antikoncepce. Humanistická sexuální výchova dává důraz na zodpovědnost sám za sebe, respekt k právům druhých. Pragmatická sexuální výchova zdůrazňuje pozitivní prožívání sexuality a snižování rizik, dostatečnou informovanost a pozitivní návyky v sexuálním chování (Šulová et al., 2011).

Sexuální výchovu můžeme dále dělit i dle koncepce:

Medicínský přístup představují J. Raboch, Pondělíčková – Mašlová. Je zde kladen důraz na biologický aspekt sexuality, soustředí se především na témata týkající se pohlavních orgánů,

rozdílů mezi pohlavími, menstruace, poluce, oplodnění, těhotenství, porodu, masturbace, antikoncepce, tělesných a duševních projevů dospívání, chování muže a ženy k sobě, pohlavního pudu a důvodů pohlavní zdrženlivosti, sexuality a alkoholu (rozdělení podle Pondělíčkové-Mašlové). Další autoři – Mellan a Brzek přidávají i psychosexuální aspekty sexuality (vycházejí z Guidelines for comprehensive sexuality education) např. i sexuální fantazie (Šulová et al., 2011).

Pedagogický přístup staví na holistickém principu, snaží se o propojení tělesných, duševních, duchovních a sociálních aspektů sexuality. Představitelem je psycholog Pavel Kopriva, který vyčlenil několik tematických oblastí – „Já a moje zdraví, Zdravé mezilidské vztahy, Ochrana přírody, Pěstování aktivních občanských postojů, Zájem o závažné otázky současného světa“ (Šulová et al., 2011).

Psychologický přístup se zaměřuje na oblast rodiny, partnerských vztahů, rodičovství a sociální patologie, společně s medicínskou oblastí – anatomie, fyziologie, prenatální vývoj, porod atd. Zdůrazňuje spirálovitou výuku sexuální výchovy (opakovaně probírané stejné téma, ale vrací se k němu hlouběji, složitěji), ohled na zralost žáků, potřebu aktivního zapojení ze strany žáků, odvíjející se od aktuální situace (společnosti i daných žáků) (Šulová et al., 2011; Täubner, 1996).

Sexuální výchova je součástí „rozvíjení pozitivních lidských citů a mezilidských vztahů“. Obecně je, například opět podle Vladimíra Täubnera, cílem sexuální výchovy „získání přiměřených poznatků z oblasti lidské sexuality, partnerských vztahů před manželstvím, v průběhu manželství a rodičovství, získání správných společenských a emocionálních postojů k sexualitě, osvojení si návyků a dovedností pro jeho fungování v partnerských vztazích, manželství a rodině“ (Täubner, 1996, s. 5).

2.4. Zásady sexuální výchovy

Podle WHO, by „sexuální výchova měla být založena na mezinárodně uznávaných lidských právech“ (Koliba et al., 2019, s. 21). Současná sexuální výchova by měla reagovat na společenské změny, jimiž jsou například rozvoj komunikačních technologií, migrace a s ní spojené kulturní a náboženské odlišnosti, změny sexuálního chování mladých lidí, riziko

zneužívání dětí a dospívající – i skrze virtuální svět, vliv pornografie a přístup k pornografii u dětí a následný vliv na partnerské vztahy (Koliba et al., 2019).

Sexuální výchova by měla vycházet z vědeckých informací, být přiměřená věku a dané společnosti, dbát na lidská práva, na duševní a fyzickou pohodu, ohleduplnost, na respekt k odlišnostem, toleranci, rovnost pohlaví i přijetí rozdílnosti, směřovat k uvědomování a poznání vlastního těla, k respektu k potřebám druhého, sloužit preventivně proti násilí a zneužívání (Koliba et al., 2019).

Také Doporučení MŠMT pojmenovává „Desatero realizace sexuální výchovy“. Zdůrazňuje spolupráci školy s rodinou, vědeckost, důvěru žáků v učitele, koedukace v sexuální výchově, etický přístup, komplexnost a harmonii v sexuální výchově, vliv osobnosti učitele, přiměřenost v sexuální výchově, neodsuzující a citlivý postoj k sexualitě, systémovost a provázanost sexuální výchovy s výchovně-vzdělávacím procesem ve škole (Koliba et al., 2019, s. 64).

Pro žáky je v sexuální výchově důležitá vzájemná důvěra, respekt ke stupni jejich zralosti, zájem žáků o téma, užitečnost tématu pro ně, pravdivé odpovědi na otázky, které si v daném vývojovém období žák klade (Šulová et al., 2011). Je žádoucí též respektovat věkové, vývojové, kulturní, historické a ideové rozdíly (Täubner, 1996).

Podmínky, které mají vliv na výsledek sexuální výchovy mohou být endogenní i exogenní. Efektivitu sexuální výchovy ovlivňují – znalosti, vědomosti, postoje, dovednosti a chování žáků v oblasti sexuální výchovy. Pro vyučující je proto nutná informovanost o úrovni jednotlivých žáků (žáci z různých rodin, s různými zkušenostmi např. děti zneužívané, s potřebou informací o sexualitě/bez potřeby, otevřené o tom mluvit/nechtějí o tématu mluvit atd.). Další podmínkou je znalost úrovně interpersonálních vztahů mezi žáky ze strany vyučujícího a jeho schopnost vytvářet pozitivní přátelské vztahy, které jsou zároveň i podmínkou a základem sexuální výchovy, tak, aby byla funkční. Důležitá je též vstřícnost vyučujícího, autoritativní přístup není vhodný, proto je důležitá volba vhodného pedagoga. Sexuální výchovu ovlivňují i materiální podmínky. Je nutné vybrat vhodnou místnost, vytvořit intimní atmosféru, mít k dispozici dostatek odborné literatury a pomůcek, poskytnout žákům dostatečný časový prostor. Pozitivní vztah celého učitelského sboru k sexuální výchově je další podmínkou ovlivňující výsledek sexuální výchovy. Mělo by se

jednat o obecnou součást výuky, na které se všichni podílejí a jsou za ni všichni odpovědní, tak aby ji vnímali jako důležité, nezbytné téma (Täubner, 1996).

Můžeme zde vydělit principy sexuální výchovy, kam Vladimír Täubner řadí didaktické a specifické principy sexuální výchovy.

Mezi specifické principy sexuální výchovy patří:

- Spolupráce rodiny a školy: rodiče by měli být informováni, souhlasit, podílet se na sexuální výchově svých dětí, doplňovat školní výchovu/případně se jí i účastnit.
- Sexuální výchova je součástí všeobecné výchovy: „součástí každodenního záměrného i nezáměrného výchovného působení“ (např. projevem úcty k mateřství, postoji k interrupcím, prostituci, alkoholismu atd.) (Täubner, 1996, s. 10).
- Sexuální výchova vychází z vědeckého poznání a ze stupně rozvoje společnosti, jedná se o pedagogickou transformaci vědeckého poznání, je nutné používání vhodných názvů pohlavních orgánů a sexuálního chování, které je přiměřené stupni poznání a zralosti žáků.
- Sexuální výchova má koedukovaný charakter: výuka sexuální výchovy by měla probíhat pro dívky a chlapce společně, tabuizace jednotlivých témat pro dané pohlaví vytváří dojem nepřirozenosti, koedukovaná sexuální výchova tak slouží i jako nácvik komunikace a partnerského chování mezi mužem a ženou.
- Princip etičnosti v sexuální výchově při tvorbě postojů, hodnot, chování, sexuální výchova zakládá na společenském principu etiky, mravnosti, dává „důraz na odpovědnost jednoho za druhého, odpovědnost za dítě i mateřství, výchova k pohlavní zdrženlivosti, úcta k ženě, matce, otcí, ke stáří“ (Täubner, 1996, s. 11).
- Princip aktuálnosti, latentnosti a projekce v sexuální výchově: i při respektu míry zralosti a úrovně kognitivních schopností, vývojové úrovně jsou některé informace latentní – učí se s ohledem na budoucnost (např. sexuální násilí, zneužívání), je potřeba pedagogicky působit dříve, než se dané situace mohou naskytnout v realitě, aktuální informace jsou např. týkající se hygieny pohlavních orgánů, vzájemných vztahů, komunikace atd.

- Princip komplexnosti a harmonického rozvoje všech oblastí: je vhodné rozvíjet kognitivní, konativní, afektivní složku, postoje, dovednosti, psychickou i fyzickou složku sexuální výchovy, vše rovnoměrně a stejnou mírou.
- Princip přiměřenosti a individuálního přístupu: brát ohled na individuální biologickou, psychickou, sociální zralost, kulturní zvyklosti, sociální skupinu, víru, region, tradice, světový názor každého žáka.
- Princip aktivity žáka a spolupráce s ním: žák je spoluvůrcem své sexuální výchovy, neboť musí dojít k identifikaci a interiorizaci pro vytvoření postoje žáka.
- Princip pedagogičnosti a odbornosti v osobnosti vychovatele: pedagog musí mít odborné znalosti v oblasti didaktiky, lidské sexuality, biologie člověka, psychologie, etiky atd., mít důvěru dětí i rodičů, zároveň důležitou roli hraje jeho osobnost.

Mezi didaktické principy patří:

- Princip laskavé atmosféry – vyvářet bezpečí, důvěru, mít pochopení, být vnímavý.
- Princip otevřenosti – vést k upřímnosti, otevřenosti, netrestat např. za vulgarismy místo odborných termínů.
- Zrovnoprávnit dívky s chlapci – „dívky mají právo na lásku a čisté emoce, které mají doprovázet sexuální slast, emocionalita dívek nemá ustupovat pragmatické touze chlapců po fyzické slasti“ (Täubner, 1996, s. 14).
- Vést chlapce k etickému a emocionálnímu prožívání – vychovávat chlapce k „vyšší emocionalitě, aniž by se násilně cenzurovala jejich tělesná potřeba slasti“ (Täubner, 1996, s. 14).
- Posilování odpovědnosti žáků – posilovat odpovědnost za druhého i za sebe samotného, nenechávat rozhodnutí na druhém.
- Propagace ochrany před nákazou HIV – „výcvik aplikace kondomu, výchova k věrnosti, k nepromiskuitnímu chování, ke zvládnutí nekoitálních technik“ (Täubner, 1996, s. 14).
- Asertivní právo na chybu: nebýt restriktivní, korigovat citlivě, být tolerantní.

Obecně by tedy metody měly flexibilně reagovat na osobnost dítěte i na obsah sexuální výchovy. Svou roli zde může hrát i učení nápodobou (Täubner, 1996). Shoda tedy panuje

v tom, že je potřeba sexuální výchovu vyučovat, jsou však rozdílné názory na způsoby jak (Šulová et al., 2011).

3. Sexuální výchova v zahraničí

3.1. Standardy WHO

Sexuální výchovu je možné rozdělit do tří typů. Programy, které se zaměřují na propagaci sexuální abstinence před manželstvím. Komprehensivní (komplexní) sexuální výchova, zaměřená na bezpečné sexuální chování a ucelená sexuální výchova, rozšiřující výuku i o růst a vývoj jedince. První dva typy programů (abstinenční a komprehensivní) jsou zaměřeny především na řešení problémů a prevenci a jsou nejčastěji vyučovány v USA. Zatímco ucelená sexuální výchova se soustředí na osobnostní rozvoj a vyučuje se nejčastěji v Západní Evropě. Především první přístup se prokázal jako nefunkční, neefektivní a nemá na dospívající takový vliv, jaký by měl – tedy nevede ke snížení sexuálně přenosných infekcí, těhotenství, nechráněného sexu mezi dospívajícími. UNESCO a IPPF definují ucelenou sexuální výchovu jako sexuální výchovu, která „má za cíl vybavit mladé lidi znalostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami, které potřebují, aby se sami rozhodovali o své sexualitě a měli z ní potěšení – fyzické a emocionální, individuální a vztahové. Na „sexualitu“ se nahlíží uceleně a v kontextu emocionálního a sociálního vývoje. Připouští, že informace samy o sobě nestačí. Mladí lidé musí dostat možnost získat základní životní dovednosti a rozvíjet pozitivní postoje a hodnoty.“ (WHO Regional Office for Europe and BZgA, 2010, s. 26).

Dle standardů WHO je nutné vyučovat sexuální výchovu, neboť je sexualita základní součástí lidského bytí a začíná již narozením dítěte. Umožňuje zachování reprodukčního zdraví, právo na sexuální výchovu je součástí lidských práv a pouze neformální sexuální výchova (rodinná) nestačí a neposkytuje dostatek informací. Navíc se objevuje plno nových zdrojů informací, hlavně média, které nemusí být ověřené (WHO Regional Office for Europe and BZgA, 2010).

Sexuální výchova by měla splňovat určité zásady a kritéria. Měla by být přiměřená věku, sociálnímu a kulturnímu prostředí. Zakládat na lidských právech, na pocitu pohody (včetně zdraví), na rovnosti i přijetí rozdílnosti a na odborných informacích. Také by měla posilovat jednotlivce i komunity (WHO Regional Office for Europe and BZgA, 2010).

Cílem sexuální výchovy je přispívat k tomu, aby bylo společenské klima otevřené a tolerantní, respektovat sexuální rozmanitost a odlišnost pohlavních identit a genderových rolí. Dále podporovat informované rozhodování a přebírání zodpovědnosti za sebe i druhé, rozvíjet znalost svého těla, svou sexualitu, umět poznat a vyjádřit své potřeby. Další úlohou je, aby žáci získali informace o různých aspektech sexuality, formách antikoncepce, sexuálně přenosných infekcích a sexuálním násilím, dovednosti pro zvládání sexuality a vztahů a věděli na jaké poradenské a zdravotnické služby se obrátit v případě potřeby. Sexuální výchova by také měla pomoci žákům vybudovat si vlastní postoje (přemýšlet o normách a hodnotách), budovat respektující, rovnocenné vztahy a komunikovat o svých emocích a sexualitě otevřeně. Žáky je potřeba informovat, ale zároveň i formovat jejich postoje, hodnoty a schopnosti. Sexuální výchova by neměla být založena na strachu, ale na vytváření pozitivních postojů k sexualitě založených na pocitu sexuální pohody. Proto je kladen důraz na důležitost bezpečného prostředí, respektování soukromí a hranic žáků (WHO Regional Office for Europe and BZgA, 2010).

WHO vyděluje sedm vlastností, které by sexuální výchova měla splňovat:

- Aktivní účast žáků – žáci by měli spoluvytvářet svou sexuální výchovu, tak, aby více odpovídala jejich potřebám. Je možné využít i vrstevnické učení, pokud budou žáci předem vyškoleni.
- Interaktivní výuka – vyučující přistupuje k žákům ve výuce jako ke svým partnerům, dochází k výměně informací, využívání různých metod k výuce.
- Je vyučována průběžně a mezioborově.
- Výuka je provázána se zkušenostmi žáků a jejich prostředím.
- Reaguje na individuální rozdíly žáků, sociální, kulturní zázemí.
- Je uskutečněna ve spolupráci s rodiči a dalšími institucemi (sociální, zdravotnické služby, náboženské skupiny).
- Je založena na respektování genderových odlišností.

Aby mohl pedagog vyučovat sexuální výchovu je vhodné, aby byl odborně proškolen, byl otevřený a vysoce motivovaný. „Nezbytným předpokladem je ochota vzdělavatelů reflektovat své vlastní postoje k sexualitě, k hodnotám a normám společnosti, neboť pro žáky budou představovat vzor“ (WHO Regional Office for Europe and BZgA, 2010, s. 39).

Dle Standardů WHO je doporučeno rozdělit žáky pro výuku sexuální výchovy na věkové skupiny 0-4, 4-6, 6-9, 9-12, 12-15 a 15 a více let. Pro všechny tyto věkové skupiny jsou hlavními tématy výuky „Lidské tělo a vývoj člověka“, „Plodnost a rozmnožování“, „Sexualita“, „Emoce“, „Vztahy a životní styl“, „Sexualita, zdraví a pocit pohody“, „Sexualita a práva“ a „Sociální a kulturní faktory ovlivňující sexualitu“. Témata jsou uzpůsobena věku žáků a jsou dále rozšiřovány a prohlubovány rozvíjejícími tématy (WHO Regional Office for Europe and BZgA, 2010).

V tomto manuálu začíná sexuální výchova již od narození do čtyř let věku. Dítě je od narození sexuální bytost. Sexuální výchova u dítěte probíhá již v rodině a odvíjí se od toho, jak rodiče o sexualitě komunikují/nekommunikují (ne/verbálně), jakým způsobem projevují emoce, něhu, jak prožívají sexualitu oni. Škola poté na toto může navázat skrze pravdivé odpovědi na otázky dětí, výuku správné terminologie, společenská pravidla, hranice těla ostatních ale i svého těla, což může sloužit především jako prevence zneužívání (WHO Regional Office for Europe and BZgA, 2010).

Pro věkovou skupinu 0-4 let je tedy doporučeno základně informovat o částech těla, hygieně, těhotenství, porodu, základu rozmnožování, objevování svého těla, ne/příjemných dotycích, různých typech lásky, terminologii pro vyjádření pocitů, o různých druzích vztahů, příjemných/nepříjemných pocitech spojených s tělem, o právu být zvědavý, v bezpečí, zkoumat svou sexualitu, o společenských normách a rolích (např. norma co se týče nahoty). Cílem je, aby děti v tomto věku dokázaly pojmenovat své části těla, provádět hygienu, vyjadřovat své potřeby a hranice, mluvit o pocitech ve svém těle, měly povědomí o pohlavní identitě, mohly mluvit o vztazích v rodině, uměly rozlišovat mezi chováním v soukromí a na veřejnosti, měly povědomí, jak rozpoznat nevhodné dotyky od jiné osoby, a jak případně postupovat v takové situaci (WHO Regional Office for Europe and BZgA, 2010).

Pro věkovou skupinu 4-6 let se již sexuální výchova zaměřuje na tělesné odlišnosti, mýty související s rozmnožováním, na vhodnou slovní zásobu a sexuální pocity, emoce spojené se sexualitou (žárliivost, zamilovanost atd.), přátelství, stejnopohlavní vztahy, různé formy rodin, prevenci zneužívání, pohlavní, kulturní, věkové hodnoty a normy. Toto umožňuje formovat dovednosti, jako například rozpoznat vlastní i cizí potřeby, upevňovat svou sexuální identitu, používat vhodné pojmy (ne vulgarismy), budovat a udržovat respektující

vztahy, vědět na koho se obrátit v případě potřeby či respektovat odlišnosti bez předsudků (WHO Regional Office for Europe and BZgA, 2010).

Žáci mezi 6-9 lety by se měli dozvědět o tělesném vývoji a změnách (menstruace, ejakulace), biologických rozdílech mezi mužským a ženským tělem, možnostech rodičovství a základu antikoncepce, sexuálním styku, rozdílech mezi přátelstvím a láskou, touhou, různých typech vztahů, o manželství a rozvodu, genderových rolích, sexuálních právech dětí (na informace, bezpečí atd.), pozitivním vlivu sexuality i nemocech a sexuálním násilím. Toto dětem následně umožňuje pojmenovat části svého těla i jejich funkci, pozitivně přijímat tělesné změny, zkoumat své tělo a starat se o něj, uvědomovat si svou plodnost a možnost ji ovlivňovat, projevovat sebe sama, projevovat toleranci a empatii, znát své hranice, požádat o pomoc, znát svá práva (WHO Regional Office for Europe and BZgA, 2010).

Žáky ve věku 9-12 let je vhodné informovat o změnách v pubertě, tělesné hygieně, reprodukčních orgánech, rozmnožování a plánování rodičovství, formách antikoncepce, rizicích nechráněného pohlavního styku, zahájení sexuálního chování, sexuální orientaci, masturbaci, rozdílu mezi pohlavím a identitou, o emocích a intimitě, partnerských vztazích, genderové nerovnosti, rizicích sexuálně přenosných infekcí, sexuálního zneužívání, sexuálních právech, vlivu vrstevníků, médií, kultury, pornografie, náboženství, pohlaví a o zákonech týkající se sexuality. Žáci by pak měli dokázat přijímat své změny, pochopit spojitost mezi ejakulací/menstruací a plodností, pochopit princip fungování antikoncepce, znát svou možnost se rozhodnout mít/nemít sexuální zážitky, uvědomovat si a vyjadřovat své emoce a potřeby a respektovat je u ostatních, moct požádat o pomoc (WHO Regional Office for Europe and BZgA, 2010).

U žáků mezi 12-15 lety se tato témata opět rozvíjí na hlubší úrovni – dotýkají se tělesného vzhledu a jeho modifikací, menstruačního cyklu, sekundárních pohlavních znaků, plánování rodiny, neplánovaného těhotenství, neplodnosti, neúčinné antikoncepce, poskytovaných služeb, také sexuálního vzrušení, genderové identity a sexuální orientace, variací rodinných struktur, způsobů komunikace, rozvíjení a udržování vztahů. V tomto věku by také žáci mohli začít vnímat, jaký vliv mají média a jiné zdroje na jejich sebepojetí a vnímání svého těla, rozpoznat příznaky těhotenství či sexuálně přenosných infekcí, vědět, jak získat a používat antikoncepci, rozvíjet schopnost komunikace, užívat si sexualitu, zodpovědně a

svobodně se rozhodovat, rozpoznat rizikové situace, odmítnout nebezpečný sexuální kontakt (WHO Regional Office for Europe and BZgA, 2010).

Pro žáky, kterým je patnáct let a více je pak doporučeno rozvíjet témata psychických změn v pubertě, rozšiřovat pojem „sex“ o více než jen pohlavní styk, téma komerčního sexu, sexuality a handicapu či nemoci, závislosti, pornografie, chování spojené s genderovými rolemi, bisexuality a asexuality. Je vhodné normalizovat nejistotu na počátku vztahů, upozornit na sexuální násilí, prevenci přenosu sexuálně přenosných infekcí a jejich léčbu, genderově podmíněné násilí, ale i na právo na potrat. Toto by mělo žákům umožnit nabýt dovednosti jako je – rozpoznat rozdíl mezi médií a realitou, budovat respektující partnerskou komunikaci, dělat informovaná svobodná rozhodnutí, umět ohleduplně vyjadřovat své potřeby, přemýšlet o roli moci v sexu, mluvit a vypořádávat se s emocemi spojenými se vztahy, používat antikoncepci efektivně, umět se zastat svých hodnot, mít sebeobraně schopnosti, trvat na dodržování lidských práv a rozpoznat jejich porušení (WHO Regional Office for Europe and BZgA, 2010).

3.2. Srovnání s evropskými státy

Sexuální výchova je nástrojem ke zajištění toho, že se mladí lidé budou rozhodovat informovaně a bezpečně. International Planned Parenthood Federation, je federace, která vychází z přístupu, který propojuje bezpečný sex s pozitivním vývojem, posílením sebe sama a možností volby. Posouvá se tak od tradičního přístupu, který se zaměřuje především na reprodukční aspekty sexuality a spojuje sex s rizikovým chováním, prevencí těhotenství a sexuálně přenosných infekcí (Parker et al., 2009).

Sexuální výchova by měla poskytovat dospívajícím „přesné informace o sexualitě, reprodukčním zdraví a právech a vyvracet mýty“ (Parker et al., 2009, s. 227), cílem by měl být i rozvoj kritického myšlení, vyjednávání, podpora seberozvoje, pozitivních postojů a hodnot (Parker et al., 2009).

Různé evropské země však k sexuální výchově přistupují odlišně. Přestože někteří odborníci zastávají, že by se sexuální výchova měla vyučovat napříč předměty, není to v Evropě stále příliš časté. Sexuální výchova je v zemích ovlivněna mnoha faktory jako je vliv náboženství

(např. Řecko, Rakousko, Polsko, Portugalsko), politická situace (Maďarsko) a další (Parker et al., 2009; Šulová et al., 2011).

V Rakousku, Dánsku, Finsku, Francii, Norsku, Islandu, Německu, Švédsku a Řecku je sexuální výchova povinná. Skandinávské země, Island, Nizozemsko, Německo, Belgie přistupují k výuce liberálně, avšak zaměřují se na různé aspekty. Ve Finsku jsou některé elementy sexuální výchovy zařazeny už v MŠ, je zde snaha o balanc mezi biologickými a emočními aspekty. V Německu je výchova pojímána holisticky, je však vyučována spíše z biologického hlediska lidského těla, a také uzpůsobena kulturně a etnicky, aby odpovídala rozmanitému původu žáků, kteří v Německu jsou. V Nizozemsku je kladen důraz na lidská práva a osobní svobodu, přístup je „permisivní“, média mají podporující a informativní roli ve výuce sexuální výchovy. V Norsku vytvářejí liberální, sociální a morální prostředí pro výuku, s pozitivním přístupem k sexualitě dospívajících. Sexuální výchova je převážně součástí výuky biologie, pokrývají však i biologické, psychosociální, etické a vztahová témata. Švédsko zavedlo povinnou sexuální výchovu jako první evropská země v roce 1955. Staví na právu dospívajících na adekvátní informace a péči týkající se sexuality a reprodukce, je zde otevřená společnost, bez tendencí k sexuální represím. Nejnižší průměrný věk pro první pohlavní styk mezi dospívajícími je na Islandu, naopak ve Velké Británii je nejvyšší porodnost mladistvých v Západní Evropě (Parker et al., 2009).

Často bývá sexuální výchova součástí biologie, což poukazuje na přetrvávající převahu biologických a zdravotních aspektů sexuální výchovy, ne tolik na vztahovou rovinu, která se sebou přináší psychosociální aspekty sexuální výchovy (Parker et al., 2009). Z výzkumů vyplývá, že tato témata dospívající oceňují více než přílišné zaměření na biologické aspekty, a že je sexuální výchova efektivnější, když žáky odkazuje na místní sociální služby a dostupnou péči. Ve východní Evropě je navíc možné, že je/byla sexuální výchova ovlivněna různými ideologiemi. Co se týče didaktiky, žáci oceňují interaktivní metody (Parker et al., 2009).

Ministerstva a vládní odbory jsou odpovědní za rozvoj sexuální výchovy – promítá se do ní celostátní přístup k danému tématu. Nejčastěji sexuální výchovu vyučují pedagogové, napříč zeměmi se však liší, jak a zda jsou pro výuku připravováni, vyškoleni. Často bývají přizváni

i neziskové organizace, dobrovolníci. Nejméně často bývají osloveni zdravotníci (Parker et al., 2009).

Objevují se rozdíly mezi městskými a venkovskými oblastmi, což má vliv na dostupnost a adekvátnost sexuální výchovy (např. silně náboženské oblasti). Navíc s nárůstem kulturní diverzity v některých evropských zemích (Francie, Německo) stoupá i potřeba zahrnout toto téma do výuky sexuální výchovy (Parker et al., 2009).

Pro evropské země by tak mohlo být žádoucí sladit politické a náboženské pohledy (např. přizváním náboženských organizací k vývoji a zavádění odborné sexuální výchovy), spolupracovat s médii na tématu sexuální výchovy, kooperovat napříč zeměmi, sdílet odborné znalosti (např. skrze IPPF, Evropské nestátní neziskové organizace pro sexuální a reprodukční zdraví a práva) a zaměřit se na finanční a politickou podporu programů sexuální výchovy (Parker et al., 2009).

3.3. Novodobé studie

Studie „Sexual education, gender ideology, and youth sexual empowerment“ v USA se zaměřila na postoje dospívajících a genderovou ideologii odrážející se v jejich sexuálním chování. Zaměřila se na to, jaká může být role školních programů sexuální výchovy v utváření těchto postojů a formování následného chování adolescentů.

Identita dospívajících je utvářena v kontextu genderových stereotypů a „sexuálních scénářů“ předávaných institucemi. Škola, jako jedna z těchto institucí, by mohla hrát důležitou roli v podpoře adolescentů k informovaným rozhodnutím týkajících se jejich sexuálního zdraví (Grose et al., 2014).

Reprodukční a sexuální zdraví vnímáno z kontextu patriarchálního nastavení společnosti reprodukuje genderové normy. Tradiční genderové ideologie a sexuální scénáře vycházejí z mužské nadřazenosti a ženské pasivity, naivity. Sexuální scénáře poskytují jen omezený počet maskulinních a femininních možností vhodného sexuálního chování. Tyto tradiční způsoby chování se odrážejí ve zhoršeném sexuálním zdraví u mužů i žen, sníženého pocitu „zplnomocnění“, nižší sexuální autonomii, větším rizikem nákazy HIV atd. U žen, které dodržují tradiční nastavení manželských a sexuálních rolí se objevuje menší informovanost o sexuálních rizicích, nižší asertivita, méně využívají antikoncepčních prostředků a dosahují

nižší sexuální spokojenosti. U žen v tradičně nastavených vztazích je také větší riziko nekonsenzuálního sexu, menší schopnost vyjednat si bezpečný způsob sexu, vyšší náchylnost k nechtěným těhotenstvím a nákaze AIDS/HIV. Dospívající chlapci s tradičně maskulinními postoji uvádějí více sexuálních partnerů, nepravidelné užívání kondomů a méně intimity ve vztazích než muži s méně vyhraněnou maskulinitou. Domnívají se také, že mají nižší podíl odpovědnosti za nechtěná těhotenství než ženy (Grose et al., 2014).

Současné programy sexuální výchovy se příliš nezaměřují na zpochybňování tradiční genderové ideologie. Sexuální výchova však má velký potenciál ke změně těchto genderových stereotypů a sexuálních scénářů. Ve výuce sexuální výchovy se tak zaměřili na využití teorie empowermentu (zplnomocnění). Empowerment zde rozdělují na dva psychologické komponenty – interakční komponent (sociopolitický kontext – zde tradiční postoje k ženám, souhlas s hegemonní maskulinitou v interpersonálních vztazích, vědomosti o sexualitě) a intrapersonální komponent (postoje k efektivitě, dovednosti řešení problémů) (Grose et al., 2014).

Cílem programu bylo snížení počtu těhotenství mladistvých skrze oddálení zahájení sexuálního života, snížení četnosti pohlavního styku, zvýšení používání antikoncepčních prostředků, zvýšení sebeúcty a sebehodnoty studentů, zlepšení vnímání vrstevnických norem a sexuálního chování, budování komunikačních a seznamovacích dovedností, tak aby se dospívající mohli informovaně rozhodovat. Ústřední roli v tomto programu mají též otázky, které studenti během programu kladou. Je vhodné oslovovat i jejich domněnky a přesvědčení o genderu a sexualitě (Grose et al., 2014).

Dívky uváděly méně tradiční postoje ke genderovým rolím, méně souhlasu s maskulinní ideologií, více vědomostí a důvěry ohledně dostupnosti antikoncepčních metod již před výukou sexuální výchovy. Po účasti na programu však došlo k signifikantnímu posunu k progresivnějším postojům k ženám a mírně progresivnějším postojům k maskulinní ideologii. Žáci byli lépe informovaní o službách plánování rodičovství a o antikoncepci. Studenti též po programu méně často souhlasili s tvrzením, že dívky nesou větší zodpovědnost za antikoncepci než chlapci (Grose et al., 2014).

Obecně po absolvování programu žáci (chlapci i dívky) zastávali méně tradiční genderovou ideologii, měli přesnější sexuální vědomosti a vykazovali bezpečnější antikoncepční

přesvědčení. Také se ukazuje, že čím větší tradiční genderová ideologie tím rizikovější antikoncepční postoje. Čím více byly tradiční postoje k ženám ze strany chlapců a větší souhlas s hegemonní maskulinitou ze strany dívek, tím nižší byla důvěra ve snadnou dostupnost antikoncepce. Chlapci s větším souhlasem s hegemonní maskulinitou více souhlasili s tím, že dívky jsou zodpovědnější za antikoncepci než chlapci. Také dívky, které souhlasily spíše s tradičními postoji k ženám uváděly svou větší zodpovědnost za antikoncepci (Grose et al., 2014).

Takto zaměřená sexuální výchova tak má možnost změnit tradiční ideologii/postoje dospívajících tak, aby došlo k jejich „empowermentu“ (zplnomocnění, sebezpečenění). Zjištění z výzkumu tedy naznačují, že alternativnější genderové postoje mohou být základem pro rozvoj efektivní kontroly dalších aspektů sexuálního zdraví a wellbeingu. Progresivnější postoje by také mohly vést k tomu, že dospívající již nebudou posilovat ve svých vlastních vztazích tradiční genderové normy a sexuální scénáře. Předpokladem pro osvojení si „posilujícího chování“ („empowering behaviors“) jsou podle teorie empowermentu analýza dané sociopolitické situace, informovanost a pocit self – efficacy (Grose et al., 2014).

Aktuální zjištění poukazují na to, že by programy sexuální výchovy měly zahrnovat diskuzi o sociokulturních vlivech jako jsou genderové role a sexuální scénáře. Navíc programy podporující alternativní diskurzy genderu a sexuality mohou vést dospívající k větší akceptaci širší škály genderového chování a následně také ke zdravějším sexuálním vztahům a chování. Význam individuálních postojů a přesvědčení však může být značně omezený, pokud daný jedinec nemá dostatečný přístup ke zdrojům, proto by mělo být důležitou součástí sexuální výchovy i odkázání na místní zdravotnické služby a dostupné možnosti antikoncepce (Grose et al., 2014).

Studie „Puberty, health and sexual education in Australian regional primary schools: Year 5 and 6 teacher perceptions“ se zaměřuje na vnímání sexuální výchovy učiteli v Austrálii. Zaměřuje se především na vliv osobních charakteristik, hodnot, zkušeností, backgroundu vyučujícího. Odpovědnost za výuku sexuální výchovy většinou leží na učitelích, kteří ale zároveň nedostávají potřebnou podporu k její realizaci. Odpovědnost by však spíše měla směřovat na celou komunitu – abychom děti učili bezpečnému a konsensuálnímu sexuálnímu chování. Cílem je poskytnout žákům dostatečné informace a dovednosti, k

podpoření jejich pozitivního jednání. Ne vždy však sexuální výchova odpovídá potřebám žáků. Další proměnné, které navíc ovlivňují výuku jsou zdroje a financování školy, učitelovy dovednosti, etnicita, náboženství, podpora komunity (např. rodičů) a prostředí školy (Duffy et al., 2013).

Schopnost učitelů učit sexuální výchovu se liší dle míry jejich vzdělání, praktických zkušeností, hodnot, sebevědomí, profesního rozvoje, jim dostupných zdrojů, časových a finančních zdrojů. Učitelé však preferují „přesměrovat“ výuku sexuální výchovu na externí pracovníky. Určujícími faktory zde může být, jak sebejistě se učitel vnímá při výuce sexuální výchovy, a jak relevantně hodnotí daná témata dospívání a sexuálního zdraví (Duffy et al., 2013).

Sebedůvěra, profesní rozvoj a odbornost učitele jsou zásadní pro úspěšnou sexuální výchovu. Odbornost a profesní rozvoj mohou mít velký vliv na sebevědomí a přístup k výuce sexuální výchovy. Často učitelé v rámci sexuální výchovy vyučují pouze to, co si sami vyberou a chtějí, a díky flexibilitě školních osnov je jim umožněno se vyhnout tématům, která učit nechtějí. Je možné, že pokud by učitelé měli větší oporu v osnovách sexuální výuky, nebyla by zde možnost takové flexibility, což by mohlo umožnit zvýšení její kvality. Další překážky, které učitelé ve výuce sexuální výchovy zmiňují, jsou nedostatek znalostí, nejistota, nekomfortnost a strach z nesouhlasu rodičů. Domnívají se, že jasně daný plán výuky by snížil jejich obavy z tohoto tématu. Učitelé jsou navíc při výuce ovlivněni svými hodnotami, přesvědčeními a postoji. Pokud by tedy vědomě tyto oblasti prozkoumali a zapojili do výuky, mohlo by to vést k vyšší sebejistotě během výuky. Také je však potřeba příslušného vzdělání a zkušeností ve vyučované oblasti. Osobní přístup je tedy při výuce sexuální výchovy klíčový pro její efektivitu (Duffy et al., 2013).

Děti dospívají dříve než v předchozích generacích, proto je vhodné jim poskytovat potřebné informace dříve, než dojde k fyzickým i psychickým změnám. Zároveň se zvyšuje věk, kdy lidé vstupují do manželství, což vede k tomu, že se prodlužuje doba, kdy lidé sexuálně žijí i mimo manželství, a kdy je tedy obzvlášť potřebné dbát na reprodukční zdraví a bezpečné sexuální chování. Navíc schopnosti rodičů informovat děti o sexuálním životě jsou různé (dle jejich komunikačních schopností, vzdělání, časových možností rodiče atd.). Škola má též povinnost dbát na vývoj žáků a předávání hodnot (např. rovnost, bezpečí, respekt,

tolerance), které mají vést k wellbeingu – včetně toho sexuálního. Zároveň se již jeví neetické diktovat mladým lidem jejich sexuální rozhodnutí, a zároveň je potřeba jim poskytnout komplexní informace, které podpoří jejich rozhodovací dovednosti (Duffy et al., 2013).

Z výzkumů vychází, že žáci, kteří se zúčastnili kvalitní výuky sexuální výchovy, nabili dovednosti pro zdravý sexuální život, zahájili sexuální život později, mají nižší míru nechráněného styku, nechtěných těhotenství, přenosu sexuálně přenosných chorob. Dochází také ke snížení počtu jejich sexuálních partnerů, a naopak zvýšení využívání antikoncepčních prostředků, informovaného sexuální rozhodování, dále také k informovanosti o rasových, genderových nebo sociálních nerovnostech (Duffy et al., 2013).

V Austrálii se sexuální výchova stala povinnou (v roce 2005) a vznikla tak obrovská poptávka po externistech, kteří ji vyučují. Externí personál však nemůže zajistit výuku pro všechny. V reakci na to tak vytvořili metodické materiály pro pedagogické pracovníky. I přesto se však setkali s nedostatečnou motivací pedagogů začlenit tyto metodiky do své výuky. Objevuje se tedy otázka, jak motivovat, zapojit a podporovat učitele, aby se zajímali o výuku sexuální výchovy, neboť není udržitelné, aby všechnu výuku sexuální výchovy zajišťovali externisté (Duffy et al., 2013).

Z výsledků této studie vyplývá, že naprostá většina učitelů se cítí sebejistě v tématech vytváření bezpečného prostředí k diskuzi, nastavování hranic a identifikace spolehlivých externistů k diskuzi o pubertě a sexuálním zdraví. V učitelských odpovědích se ukazuje spojitost mezi vnímanou relevancí tématu a sebevědomím při výuce. Např. u tématu menstruace a poluce se učitelé shodují, že je téma vysoce relevantní, ale jejich sebejistota ohledně výuky těchto témat byla značně nízká. Nejnižší relevanci učitelé přisuzují výuce o reprodukci (včetně pohlavního styku a těhotenství) společně s nízkou sebejistotou. Silný vztah mezi vnímanou relevancí a sebejistotou je též u témat zdravé vztahy, bezpečné chování a rozhodování, která hodnotí vysokou sebejistotou i relevancí. Také téma body image učitelé vnímají jako vysoce relevantní a zároveň se v něm cítí sebejistě. Učitelé tedy hodnotí jako relevantní a sebejistě témata vztahů, nutriční a body image. Naopak nižší hodnocení se objevuje v tématech puberty, reprodukce a reprodukční soustavy. Ženy i muži hodnotí jako citlivé téma k výuce témata menstruace a poluce (Duffy et al., 2013).

Co se týče profesního rozvoje učitelů, většina z nich se necítí dostatečně připraveni na výuku sexuální výchovy. Navíc, pouze menšina jich dokládá, že jim byly dodány příslušné materiály k této výuce. Učitelé se tak ve většině shodovali, že by preferovali asistenci při sexuální výchově nebo, aby sexuální výchovu poskytoval někdo z externích pracovníků. Učitelé navíc mohou být ovlivněni věkem žáků a mají pocit, že někteří ze třídy nejsou na témata dost připravení, vyspělí (Duffy et al., 2013).

Studie „They Think You Shouldn't be Having Sex Anyway': Young People's Suggestions for Improving Sexuality Education Content“ je zaměřena na pohled dospívajících žáků na Novém Zélandu. Dle této studie je sexuální výchova efektivní, pokud odpovídá potřebám a zájmům dospívajících, většinou však jejich potřeby a zájmy určují dospělí (Allen, 2008).

Tato studie je kritikou na současnou sexuální výchovu, která je „klinická, de-erotizovaná a didaktická“, zatímco dospívající žáky zajímají témata jako jsou emoce ve vztazích, těhotenství a rodičovství mladistvých, interrupce, potěšení ze sexuální aktivity. Kultura mnohých škol však pohlíží na žáky jako na ty, kteří ještě nemají sexuální identitu (Allen, 2008).

Sexuální výchova odráží politická i společenská témata, to, co je žádoucí a užitečné ve výuce tedy záleží na historickém, sociálním a ekonomickém kontextu. Většinou také rozhodují dospělí za žáky, co je vhodné, aby se učili. V této studii vycházeli z předpokladu, že existuje určitá disonance mezi dospělými a dospívajícími, kterým nevyhovuje sexuální výchova, jenž se zaměřuje jen na technické a biologické aspekty sexuality (např. sexuálně přenosné choroby a prevence těhotenství). Častý pohled na dospívající jako na „děti bez sexuální identity“, kteří nemohou sami vědět, co by měla sexuální výchova obsahovat, rozporuje tezi, že by díky sexuální výchově měli dospívající získat schopnost odpovědného rozhodování pro zahájení sexuálního života. Naopak oni sami se vnímají jako jedinci s rozvinutou sexualitou, kteří mají právo na informovanost ohledně sexu. Dostatečnou informovaností chtějí docílit „sebeposílení“, být sami „činitelem“ ve svém životě, tak aby se mohli rozhodovat a nesli za sebe odpovědnost. Z dotazníků vyplývá, že žáky zajímají témata emocí ve vztazích, těhotenství a rodičovství mladistvých, interrupce, potěšení ze sexuální aktivity. Kritizují fakt, že se sexuální výchova soustředí primárně na prevenci sexuálně přenosných

chorob, těhotenství, interrupce, ale již je neinformuje o tom, jak postupovat a kde získat podporu, v takovém případě (Allen, 2008).

Téma „Jak učinit sexuální aktivitu příjemnější pro oba partnery“ zajímalo více než polovinu žáků (56 % participantů výzkumu). Žáci by se rádi dozvěděli, jak zařídit, aby byla sexuální aktivita příjemná pro oba partnery, že pohlavní styk neslouží jen k reprodukci nebo kde se nachází erotogenní zóny. Přáli by si slyšet, že potěšení/uspokojení není „špatné“, že se nejedná o „hřích“, tak jako například může vyplývat z některých náboženství, či slyšet něčí praktickou osobní zkušenost. Nelíbí se jim, že je pohlavní styk prezentován jako „vědecký“, naopak, chtějí slyšet autentické zkušenosti. Když však byly tyto zájmy předloženy učitelům, považovali je za příliš kontroverzní, nevhodné, drzé (Allen, 2008).

Také více než většinu (54 %) žáků z této studie zajímala tematika interrupcí. Hodnotili, že nejsou dostatečně informováni o různých možnostech interrupce, případně je interrupce prezentována jako nemorální, bez možnosti volby či alespoň možnosti ke zvážení. Zároveň z toho pro žáky vyplývá, že interrupce je „negativní“ důsledek toho, že měli pohlavní styk, což nebylo v jejich případě „správné“. Vnímají tedy, že sexuální výchova je zaměřena jen na to, jak zamezit tomu, aby se do této pozice dostali, ale neposkytuje nic návazného. Žáci mají zájem o praktické informace, jak proces interrupce probíhá, co se během něj děje, a také kde vyhledat v takovém případě pomoc. Tím, že jsou žákům podávány jen poloviční informace, je jim odepírána možnost utvořit si svůj (informovaný) názor. Participantů dále uvedli, že by rádi věděli, jak se vypořádat s případným rodičovstvím během dospívání, jaké podpůrné organizace, možnosti existují, mít naději, kromě informace toho, že „jejich život tím skončí“. Dospívající tedy žádají o informace, protože chtějí vědět, že mají možnosti v těchto situacích něco dělat, být aktivní, mít i pozitivní přístup, autonomně se rozhodovat o svém sexuálním životě. Žádají o rozšíření možností, zplnomocňování v náročných životních situacích, místo ochrany, „znesvéprávnování“ a omezování jejich možnosti volby (Allen, 2008).

Dalším tématem, které by žáci ocenili, aby bylo zařazeno do sexuální výchovy je „Emoce ve vztazích a zvládání rozchodu“. Studenti měli zájem se dozvědět, jak vytvářet a udržovat „dobré vztahy“, jak se vztahovat k lidem a vypořádávat se se svými emocemi při náročných

životních situacích jako je například rozchod. Také zmiňovali, že většinou je pohlavní styk spojován, až zaměňován s láskou, s čímž nesouhlasili (Allen, 2008).

Naopak témata, o kterých se žáci již učit nechtěli byla reprodukce, menstruace a puberta. Jako „velmi dobře probrané učivo“ hodnotili sexuálně přenosné choroby, pubertu, druhy antikoncepce a rizika návykových látek (Allen, 2008).

Z této studie tedy vychází, že forma sexuální výchovy, tak, aby vyhovovala dospívajícím, by měla být méně moralizující, více komplexní a pokrývat i společensky kontroverzní témata. Programy jsou většinou koncipovány tak, jako by dospívající nebyli sexuálně aktivní. Oni se však považují za dostatečně zralé, aby mohli získat potřebné informace a chtějí mít právo na pozitivní prožívání své sexuality. Studenti referují, že potřebné informace pak musí hledat u jiných zdrojů, například na internetu, které mohou obsahovat dezinformace, nemusí být podporující, ani spolehlivé. V případě, že sexuální výchova neodpovídá potřebám a zájmům žáků, pravděpodobně nedochází k požadovanému účinku a neplní tak svou roli. Též to u žáků může vyvolávat pocit, že jejich potřeby nejsou důležité a neučí je samostatnosti ani samostatnému rozhodování (Allen, 2008).

Nový Zéland se však jeví velmi pokrokový. Sexuální výchova se zde v nějaké formě vyučuje již od roku 1880. Dokonce v roce 1999 došlo k přejmenování sexuální výchovy na „výchovu sexuality“, což má podporovat inkluzivnější a více holistické pojetí výuky. Navíc interrupce je zde povolena od šestnácti let (stejně jako pohlavní styk) a není k ní potřeba souhlasu zákonného zástupce (Allen, 2008).

3.4. Zahraniční praxe – inkluzivní sexuální výchova pro žáky LGBTQ+

Ve Spojených státech je k sexuální výchově přistupováno dvěma způsoby. Jeden z těchto přístupů se zaměřuje na propagaci sexuální abstinence, je heteronormativní a znevažuje zkušenosti LGBTQ+ studentů. Druhou možností je komplexní sexuální výchova, která je založena na důkazech, vychází z odborných znalostí, medicínských poznatků, zakládá na informovanosti, inkluzivitě. Výchova propagující sexuální abstinenci často rozděluje žáky na výuku sexuální výchovy podle genderu (výuka pro chlapce a dívky zvlášť). Pro žáky identifikující se jako LGBTQ+ však toto může prohlubovat jejich genderovou dysforii a zároveň vytvářet bariéry pro porozumění zkušenostem s pubertou a dospíváním u opačného

pohlaví. Dospívání, které je samo o sobě pro všechny žáky složité, může být pro transgender identifikující se žáky ještě více zátěžové. Sexuální výchova, která není inkluzivní pro tyto žáky vede k tomu, že jsou nuceni si vyhledávat informace od jiných zdrojů, které mohou podporovat nezdravé stereotypy a vést k jejich izolaci a nízkému sebevědomí. Sexuální výchova umožňující pouze sexuální abstinenci neposkytuje žákům LGBTQ+ dostatečné bezpečí, přehlíží tyto studenty, kteří zůstávají neinformovaní, bez odborných znalostí, jak mít bezpečný sex. V této výuce se žáci setkávají s klasifikací neheterosexuálního pohlavního styku jako nebezpečného, tudíž nemají možnost se otevřeně ptát a mluvit o své identitě, orientaci a vede tak k pocitu studu. Stigmatizace a přehlížení zkušeností těchto žáků může navíc být rizikovým faktorem k rozvinutí rizikového chování (užívání návykových látek, rizikové sexuální chování, šikana, vliv na duševní zdraví, sebevražedné myšlenky atd.) (Charley et al., 2023).

LGBTQ+ inkluzivní sexuální výchova je jednou ze strategií, která přispívá k well-beingu takto se identifikujících žáků. Inkluzivní sexuální výchova rozšiřuje znalosti o genderových normách a snižuje homofobii. Komplexní sexuální výchova vede ke snížení diskriminace, normalizaci diverzity a poskytnutí odborných informací o sexualitě a genderu. Navíc, LGBTQ+ žáci, kteří dochází do škol, které poskytují takto inkluzivní výuku mají lepší známky, zažívají více pocit sounáležitosti a přijetí od vrstevníků. Ze studie Elizabeth Jarpe – Ratner, zaměřené na žáky v Chicagu, vyplývá, že u LGBTQ+ žáků je až čtyřikrát větší počet pokusů o sebevraždu než u heterosexuálních žáků. Na základě toho tak byly vytvořeny inkluzivní učební osnovy, dle kterých se již v 2. třídě tamní žáci učí rozeznávat rozdíl mezi genderem a pohlavím, v 5. třídě se poprvé dozvídají o typech LGBTQ+ identit, a toto učivo pak opakují a rozšiřují v 8. a 10. třídě. V 9. třídě se žáci nezaměřují konkrétně na LGBTQ+ tematiku, ale na bezpečné sexuální chování, sexuálně přenosné infekce, či plánování rodičovství. I tato výuka je však inkluzivní – používá inkluzivní terminologii (např. partner místo kluk/holka), zahrnuje prevenci různých typů možností nákazy sexuálně přenosných infekcí skrze široké spektrum sexuálního kontaktu – orální, anální, manuální, vaginální (tedy nejen penilně-vaginální) a nabízí i alternativní formy rodičovství jako je adopce, surrogátní mateřství či stejnopohlavní rodičovství. V případě, že se výchova zaměřuje jen na zdůrazňování rizik nechtěného otěhotnění a prevenci vaginálně – penilního styku, vyčleňuje jiné formy sexuálních aktivit, identit i vztahů (Charley et al., 2023; Jarpe-Ratner, 2020).

Jeví se jako vhodné, zvážit časnější začátek výuky sexuální výchovy, neboť například dospívající transgender žáci si začínají uvědomovat svou genderovou identitu až o deset let dříve, než ji projeví navenek. Včasná inkluzivní sexuální výchova by tak mohla podpořit jejich identitní vývoj a snížit genderovou dysforii. Žáci by také ocenili informace o vývoji identity a normalizaci různých forem identit, které neodpovídají očekávané normě. LGBTQ+ žáci by si přáli zabývat se v sexuální výchově emočním aspektem sexu a vztahů, konsentem, připraveností, potěšením ze sexuální aktivity a jejich rozmanitostí, tím, jak funguje rozkoš, touha, emoce při sexuálních aktivitách. Výuka by tak měla být pojímána holisticky, tak, aby zahrnovala všechny, bez ohledu na genderovou identitu či orientaci. Inkluzivní sexuální výchova by se měla zaměřovat na stránku potěšení ze sexu, i proto, že zdůrazňování reprodukční funkce sexu jako jediné správné, automaticky vyčleňuje LGBTQ+ žáky. LGBTQ+ tematika by měla být součástí učebních osnov a být průběžně zmiňována při sexuální výchově. Nemělo by se jednat o ojedinělou zmínku, o výjimku či vychýlení z „běžné“ výuky sexuální výchovy. Žáci by navíc preferovali, aby sexuální výchovu vyučoval někdo, kdo se identifikuje podobně jako oni, aby měli možnost mít nějaké vzory, se kterými se i oni mohou identifikovat a necítit se natolik odlišně od většiny. Dále by ocenili, aby vyučující vytvářeli bezpečné prostředí pro výuku sexuální výchovy. Vyučující se v tomto se žáky shodovali, avšak vyjadřovali své obavy, že by svým projevem mohli prohlubovat stigmatizaci některých témat. (Charley et al., 2023; Jarpe-Ratner, 2020).

Překážkou k poskytování inkluzivní sexuální výchovy však může být financování a nedostatek vzdělávání v této oblasti pro pedagogy. Ani komplexní sexuální výchova totiž není vždy inkluzivní pro žáky LGBTQ+. Proto je tedy potřeba, aby byla pedagogům poskytnuta dostatečná podpora a vzdělávání, nutné k odborné transmisi těchto témat žákům a vytvoření pro ně bezpečného prostředí (Charley et al., 2023; Jarpe-Ratner, 2020).

4. Dostupné materiály pro výuku sexuální výchovy a organizace poskytující sexuální výchovu

4.1. Doporučení MŠMT a vybraná témata předmětu Výchova ke zdraví

Doporučení zdůrazňuje aktuálnost a komplexnost sexuální výchovy. Sexuální výchova by měla reagovat na naléhavá společenská témata a společenské změny jako jsou „zrychlený životní styl zaměřený na výkon a zisk, změny hodnotového systému, nástup nových způsobů komunikace, výměny informací a s tím související nebezpečí negativního ovlivňování zdraví dětí a mládeže“ (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010). Se vstupem do EU se objevila i nutnost soužití různých sociokulturních skupin. Z výzkumů a šetření se jako rizikové jeví „nebezpečí hrozící v souvislosti s užíváním internetu, nárůst počtu HIV pozitivních osob, zvyšující se výskyt pohlavně přenosných chorob, zvýšený výskyt rakoviny prostaty, rakoviny prsu a děložního čípku, sexuální zneužívání dětí zejména s ohledem na komercializaci sexu, nežádoucí otěhotnění, zvyšující se počet případů domácího násilí, šikana vykazující homofobní znaky, změny ve struktuře rodiny“ (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010).

Všechny tyto souvislosti by měla reflektovat sexuální výchova, proto příručka obsahuje tato témata:

- sexuální výchova a RVP ZV včetně námětů učiva vzhledem k věkovým zvláštnostem
- sexuální výchova z pohledu etiky
- ochrana reprodukčního zdraví mladistvých
- HIV/AIDS
- nemoci přenosné pohlavním stykem
- sexuální orientace
- sexuální deviace a deviantní chování
- sexuální dysfunkce
- sexualita a média – bezpečný internet
- genderové aspekty sexuální výchovy

- syndrom CAN
- sexuální výchova v rodině
- didaktické náměty

Co se týče komplexnosti sexuální výchovy měla by, dle doporučení, být vyučována v souvislostech, uceleně, systematicky, poskytovat nejen informace ale zaměřovat se i na jednání, postoje, rozvíjení citové oblasti a autonomie. Zdůrazňovat nejen biologické aspekty ale i sociální a psychologické. Působit dlouhodobě a mít vliv na formování osobnosti v otázkách rodiny a lidské sexuality (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010).

Cílem sexuální výchovy dle Doporučení je, „aby si žáci osvojili a kultivovali odpovědné chování, rozhodování a komunikaci v situacích souvisejících s reprodukčním zdravím, partnerskými vztahy, rodinným životem a rodičovstvím a aby jejich vstup do dospělosti byl provázen odpovědným přístupem ke zdraví a založení rodiny“ (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010). Doporučení propojuje sexuální výchovu také s etickou výchovou, která vychází z RVP a doporučuje se také zařadit do MPP školy. V něm může škola zohlednit svá individuální specifika např. regionální, náboženské, etnické, kulturní specifika, specifika daná klimatem školy nebo podle aktuálního nárůstu určitého rizikového chování (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010).

Sexuální výchova je vyučována v předmětech „Člověk a jeho svět“ na 1. stupni, „Člověk a zdraví“ na 2. stupni, a dále jsou tematicky propojeny s předměty „Člověk a společnost“, „Člověk a příroda“ a s průřezovými tématy v předmětech „Osobnostní a sociální výchova“ a „Mediální výchova“ (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010).

Na sexuální výchově by se měl podílet celý tým pedagogů – vedení, školní poradenské pracoviště i jednotliví pedagogové. Významná je role osobnosti vyučujícího. Vyučující by měl splňovat požadavky ohledně odbornosti (didaktika sexuální výchovy, efektivní práce s citlivými tématy), vzdělávání (aktuální informace, přístup k žákům se SVP), být pozitivní, empatický, kreativní (otevřenost k diskuzi, respekt). Měl by si být vědomý legislativy

(povinnost dohledu při externím programu, ohlašovací povinnost při trestných činech, informovaný o legislativě v sexuální výchově – prostituce, kuplířství, registrované partnerství, otázky diskriminace atd.). Je nutné též spolupracovat se školním poradenským pracovištěm a ostatními pedagogy, znát specializovaná pracoviště (gynekologická, sexuologická, hygienická, pedagogicko-psychologické poradny), spolupracovat s rodiči (například v případě etnických, náboženských, národnostních, kulturních, sociálních specifik). Dále „efektivně zapojovat žáky do různých programů a akcí“, „být si vědom etických hranic osobní výpovědi“ (učitel může často působit jako vzor pro žáky) a „být otevřený k více možným náhledům na sexualitu a respektovat individuální zvláštnosti žáka“ (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010, s. 5, 6).

Vedení školy by mělo vnímat potřebu sexuální výchovy a podporovat ji, zajistit podmínky pro její realizaci, dbát na odbornost pedagoga, který sexuální výchovu bude vyučovat a umožnit mu vzdělávání v této oblasti. Metodik prevence by měl zohledňovat témata sexuální výchovy v MPP. Je odpovědný za metodické vedení a koordinaci pedagogů, doporučení preventivních aktivit (týkající se prevence HIV/AIDS, prostituce, obchodu s lidmi, rizikového sexuálního chování, zneužívání), za doporučení vzdělávacích aktivit pro pedagogické pracovníky v oblasti sexuální výchovy. Spolupracuje se státními orgány a s pedagogy při podezření na zneužívání či rizikové sexuální chování (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010).

Je vhodné začleňovat témata sexuální výchovy do různých předmětů, ale i jako součást samostatného předmětu, formou přednášek, seminářů externích pracovníků nebo pracovníků školy. Dále uplatňovat 3 základní hlediska – hledisko biologické a psychologické, sociální a etické, pedagogicko-didaktické. Rámcový vzdělávací plán na 1. a 2. stupni základních škol obsahuje mnoho témat sexuální výchovy. V předmětu „Člověk a jeho svět“ se zaměřuje na prostředí domova a školy, vztahů v rodině, soužití lidí, pravidla chování, základní lidská práva, na lidské tělo, partnerství a rodičovství (včetně etické stránky sexuality), na péči o zdraví (včetně intimní i duševní hygieny) a na osobní bezpečí. Předmět „Člověk a jeho zdraví“ se zaměřuje na mezilidské vztahy a jejich podoby, vývojové změny a sexuální dospívání, tělesnou i duševní hygienu a ochranu před pohlavními nemocemi, formy rizikového chování, „celostní pojetí člověka ve zdraví a nemoci“, osobnostní a sociální

rozvoj (sebepoznání, sebepojetí, sebereflexe, respekt, morální aspekty – prosociální chování. Dále rozšířené tématy „Člověk a společnost“, kde se již dotýkají genderové, sociální nerovnosti, mezilidských konfliktů, morálky, mravnosti, svobody/závislosti, nesnášenlivosti, vnitřním světem lidí; a „Člověk a příroda“, kde se vyučuje fylogeneze, ontogeneze, anatomie, fyziologie a onemocnění člověka. Dále je též možné téma rozšířit v dalších předmětech o morální aspekty (hodnoty, postoje, etické chování), mediální výchovu nebo multikulturní výchovu (multikulturalita, kulturní rozdíly, etnicita). Doporučuje se doplnit klasickou výuku dalšími metodami ve výuce jako je interaktivní práce (např. nácvik sociálních dovedností, řešení modelových situací), projektová výuka, externí programy (např. beseda s odborníkem), návštěva specializovaných zařízení (např. gynekologických pracovišť, krizových center atd.), spolupráce s rodinou. Spolupráce s rodinou vychází ze školského zákona. Školní sexuální výchova by měla navazovat a prohlubovat rodinnou sexuální výchovu, která je také formou sociálního učení. Zákonný zástupce by měl být informován a znát tak cíle a význam sexuální výchovy (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010).

Sexuální výchova u žáků se speciálně-vzdělávacími potřebami bývá často zanedbávána, tabuizována, což vede k nerespektování práva na dostatečnou informovanost. Je potřeba brát v potaz individuální možnosti a zkušenosti těchto žáků (např. se zanedbáváním, týráním, sexuálním zneužíváním). Doporučení tedy navrhuje předkládat informace s ohledem na individuální schopnosti žáka, pro něj srozumitelnou formou (např. Braillovo písmo, znaková řeč, hmatové pomůcky...), používat správnou terminologii, pracovat v menších skupinách, „v instrukcích a návodech respektovat skutečnost, zda je žák schopen uskutečnit volby a být za ně odpovědný“ (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010, s. 10).

U žáků se speciálně vzdělávacími potřebami je též vhodné vytváření pozitivních postojů jako je sebepřijetí, sebeúcta, sebehodnocení (např. co se mi na sobě líbí, co očekávám od svého partnera? atd.), vytváření pozitivních mezilidských vztahů (role v rodině, společensky přijatelné a nepřijatelné chování, co patří do soukromí, co je intimní), kultivace citů a sexuálního pudu (masturbace, riziko sexuálního zneužívání, ne/vhodné dotyky), hygiena, antikoncepce a prevence pohlavně přenosných nemocí (vysvětlení významu preventivních

prohlídek) (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010, s. 11). I zde je důležitá spolupráce s rodinou, seznámení s obsahem, zprostředkování kontaktů na odborníky, možnost vzdělávání i pro zákonné zástupce (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010).

Z šetření „Rychlá šetření Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV), zadáno MŠMT“ vyplynulo, že sexuální výchovu vyučují pedagogové z jiných předmětů, neboť sexuální výchova není vnímána jako samostatný obor. Z těchto vyučujících 10 % nemá pedagogické vzdělání. Nejčastěji je vyučována přírodovědná stránka sexuální výchovy, nejčastěji formou výuky a diskuse se žáky. „Z námitek rodičů vůči výuce sexuální výchovy se relativně nejčastěji vyskytují výhrady založené na etnické, náboženské či jiné kulturní odlišnosti“ (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010, s. 20).

Ze studie „Sexuální chování české populace (Weiss, 2003 a 2008, Zvěřina, 2009)“ vyplývá, že nejčastěji se děti a dospívající informují o sexualitě u kamarádů, ostatní zdroje jsou sekundární. Navíc, už v roce 2009, 37 % dětí komunikovalo na internetu s někým, koho neznají osobně a 17 % rodičů nekontrolovalo, co jejich děti na internetu konzumují (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010).

Z výsledků výzkumu „Diskriminace na základě sexuální orientace (Pechová, 2009)“ je diskriminace stále značně rozšířená. „Celkem 56 % respondentů uvedlo, že se za posledních pět let alespoň jednou setkalo s diskriminací či obtěžováním.“, co se týče diskriminace homosexuálních mužů – „14 % mužských respondentů se setkalo s fyzickým napadením kvůli své sexuální orientaci“ (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010, s. 21).

4.2. Příručka výchova ke zdraví

Výchova ke zdraví je součástí předmět „Člověk a jeho zdraví“. V rámci výchovy ke zdraví byla vydána příručka pro vyučující. Na jejím vzniku se podíleli odborníci z různých oborů, kteří poskytlí důležité informace ohledně jejich tématu, didaktické metody i odpovědi na možné případné otázky ze strany žáků. Příručka oslovuje témata etiky, reprodukčního zdraví, HIV/AIDS, pohlavně přenosných nemocí, sexuální orientace, sexuální deviace a deviantního chování, sexuální dysfunkce, legislativy, médií a bezpečnosti na internetu,

genderového aspektu sexuální výchovy, syndromu CAN, sexuální výchovy v rodině a ve škole a sexuální výchovy pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (Sexuální výchova-vybraná témata, 2009).

V rámci méně často probíraných témat v rámci sexuální výchovy zde například Lenka Kubrichtová zdůrazňuje propojení etiky a sexuální výchovy. Poukazuje na nutnost respektovat základní mravní hodnoty žáků, jejich hodnotový systém, etnickou skupinu a zároveň prezentovat žákům konsensus společenských hodnot jako je například lidská důstojnost, solidarita, svoboda, rovnost, lidská práva, a to ve spolupráci s rodinou, která se na tvorbě hodnotového systému zásadně podílí. Rolí školy je pak především kultivovat vyšší city, empatii, sympatie, kultivovat projev žáků. Je vhodné, aby žáci měli možnost vyjádřit svůj názor a také ho uměli obhájit a současně respektovali názor druhého. „Jde především o to, aby se žáci naučili normám a pravidlům společenského života, rozvinuli své rozumové, citové, volní a charakterové vlastnosti, aby chránili a byli zodpovědní za zdraví své, ale i ostatních, byli uzpůsobeni plnohodnotnému životu. I k tomu přispívá samozřejmě sexuální výchova“ (Sexuální výchova-vybraná témata, 2009, s. 6).

Kapitola o reprodukčním zdraví poskytuje nejen vědecké informace, ale též informuje o praktických možnostech ochrany reprodukčního zdraví a antikoncepce, odpovídá na časté dotazy veřejnosti ale i vyvrací mýty spojené s reprodukčním zdravím a hygienou. Co se týče tématu sexuálně přenosných chorob, Radim Uzel apeluje především na velkou rizikovost pohlavního styku – „Bezpečný sex neexistuje!“, „Většinou se říká, že když nejde o život, tak nejde o nic. V tomto případě však o život doslova jde!“ a zdůrazňuje tak věrnost a párovost jako prevenci sexuálně přenosných chorob (Sexuální výchova-vybraná témata, 2009, str 29). Hana Fifková edukuje ve svých kapitolách především o správné terminologii v oblastech sexuální orientace, deviace a dysfunkce a vyvrací mýty, které bývají velmi často považované za pravdivá fakta v této problematice. Co se týče legislativy, sexuální výchova vychází ze školského zákona, který zdůrazňuje zásady rovnosti, vzájemné úcty a respektu a svobodného šíření poznatků s cílem rozvoje osobnosti, odpovědnosti a sociální soudržnosti a rovnosti mužů a žen. Ohledně bezpečného chování na internetu také koluje mnoho mýtů, především ze strany rodičů, kteří často neznají šíří rizik pohybu dětí na internetu. Riziko v kybernetickém prostředí představuje tzv. grooming – „plánované chování pachatele, jehož

smyslem je prostřednictvím navození vztahu důvěry a přátelství, vylákat dítě na schůzku a sexuálně ho zneužít“ (Sexuální výchova-vybraná témata, 2009, s. 42).

Genderovým aspektům sexuální výchovy se v příručce věnuje Lucie Jarkovská. Ženám bývá tradičně „přisuzována větší emocionalita, menší sexuální touha, větší stydlivost, pasivita“, „za projev mužnosti je zase považováno, pokud muži demonstrují svou potenci a sexuální apetit“ (Sexuální výchova-vybraná témata, 2009, s. 45). Sexuální výchova má svá genderová specifika, je však potřeba, aby nereprodukovala genderové nerovnosti a sexismus, který dívky i chlapce svazuje do určitých očekávaných rolí. Sexuální výchova bývá vnímána spíše jako dívčí téma, na dívky bývá během výuky kladena větší odpovědnost v otázkách plodnosti, porodu, mateřství i ochrany před početím. Žáci však mají různé potřeby a otázky ohledně sexuální výchovy, se kterými je během výuky vhodné pracovat, případně dopředu zmapovat jaké vstupní informace žáci mají. Negativně vymezená sexuální výchova zaměřená pouze na prevenci a dopady, neovlivňuje, zda dospívající mají pohlavní styk či ne, ale snižuje jejich ochotu k využívání antikoncepce – „Teenageři, kteří věří, že sexuální vztahy jsou špatné a nebezpečné, odmítají zároveň zajistit si vhodnou ochranu, neboť to by dokazovalo, že „špatné“ chování plánovali.“ (Sexuální výchova-vybraná témata, 2009, s. 46). Proto je vhodné vymezovat sexualitu pozitivně, se zaměřením na „zdravý rozvoj sexuality, sebedůvěra, respekt k druhým, přijetí vlastního těla“. Ze strany vyučujících též může docházet k viktimizaci dívek, které jsou informované o nebezpečí, zatímco u chlapců je větší agresivita považována za přirozenější a prožívání sexuality více spojeno se slastí. V sexuální výchově naopak není vhodné vzdělávat chlapce a dívky zvlášť, neboť „dívkám i chlapcům se musí dostat stejné informace“ (Sexuální výchova-vybraná témata, 2009, s. 46).

O syndromu CAN příručka pojednává především v ohledu rozpoznání příznaků a chování dítěte zasaženého zanedbáváním, týráním nebo zneužíváním a jaké následky dítěti způsobuje. Pro vyučující je tedy vhodné vědět, čemu věnovat pozornost a jak postupovat při kontaktu s takovým žákem (Sexuální výchova-vybraná témata, 2009).

Role sexuální výchovy v rodině a ve škole má také svá specifika. Sexuální výchova v rodině je primární a probíhá do jisté míry automaticky. Má tři roviny – rovinu vztahů, vzorů a poučení. Rovina vztahů představuje základní citové pouto, důvěru a je základem pro vytváření vztahů s druhými lidmi, rovina vzorů představuje vzorce chování, díky kterým se

dítě učí „jak se obě pohlaví k sobě chovají, jak si projevují přízeň i něžnosti, ale také jak se na sebe zlobí a jak se usmířují“, rovina poučení se odehrává ve škole, „která dítěti dává informace, vědomosti a poznatky“ (Sexuální výchova-vybraná témata, 2009, s. 52). V ideálním případě tak škola navazuje pouze rovinou poučení na dvě předchozí roviny rodinné, ne vždy však rodina plní tuto svou funkci, tím pádem může u dítěte vznikat deficit v rovině vztahů a vzorů. Je také vhodné informovat a zapojovat rodiče do školní sexuální výchovy, i je navíc může např. v rovině poučení škola edukovat a následně vzájemně spolupracovat (Sexuální výchova-vybraná témata, 2009).

4.3.Konsent

Konsent je česká nevládní organizace, která se zabývá prevencí sexualizovaného násilí, spravedlností pro oběti znásilnění, kvalitní sexuální výchovou, změnou definice znásilnění a aktivismem v dalších tématech týkajících se této oblasti. Organizace Konsent pořádá workshopy primární prevence sexuálního násilí pro školy s názvem „Když to chceš“. Nabízí školení ohledně vedení lekcí sexuální výchovy pro vyučující, ale i volně dostupné metodiky k jednotlivým lekcím sexuální výchovy (Konsent [online]. 2016 [cit. 2024-03-24]).

Aktivita organizace Konsent započaly zveřejněním výzkumu od Amnesty international, který poukazoval na to, že „67 % Čechů si myslí, že za znásilnění si oběť může sama (Konsent [online]. 2016. [cit. 2024-03-24]). Dále také Konsent vychází z průzkumu České středoškolské unie, podle kterého se 47 % žáků se ve škole o sexu nedozvědělo nic, 66 % se nedozvědělo nic o prvním sexu, 72 % se nedozvědělo nic o souhlasu v sexu, a z výzkumu od Behavio, který se zaměřil na to „jak jsou vyučující připraveni učit sexuální nauku“ (Konsent [online]. 2016 [cit. 2024-03-24]). Z něho vyplývá, že témata, která vyučující hodnotí, jako ta, která do výuky patří a vyučují je, jsou 80 % vyučujících u používání antikoncepce, 79 % u zdravého navazování vztahů, 71 % u sexuální orientace, 63 % u sexuálního násilí, 57 % u mýtů o sexualitě a 55 % u problematiky pornografie. Zbytek se domnívá, že témata do výchovy patří, ale nevyučují je nebo, že do výchovy nepatří vůbec. Také 25 % vyučujících se při výuce cítí občas nejistě. Nejjistěji se cítí v tématech „používání antikoncepce“ a „zdravé navazování vztahů“. Nejvíce by radu uvítali u témat „mýty o sexualitě“ (52 %) a „sexuální násilí“ (50 %). Z dotázaných respondentů, 14 % téma „sexuální násilí“ vůbec nevyučuje, podobně, 13 %, je to u tématu „problematika

pornografie“ (Dotazníkové šetření mezi vyučujícími ZŠ a SŠ [online]. 2016 [cit. 2024-03-24]).

I zde se potvrzuje, že vyučující se zaměřují převážně na biologické aspekty a psychosociální aspekty jsou opomíjeny, kromě tématu „zdravé navazování vztahů“. Je zde však riziko, že jsou žákům předávány heteronormativní stereotypy. U psychosociálních aspektů sami vyučující říkají, že by radu uvítali. Vyučující se navíc velmi zaměřují na prevenci rizikového chování a pozitivní aspekty sexuality tak mohou být často opomíjeny (Dotazníkové šetření mezi vyučujícími ZŠ a SŠ [online]. 2016 [cit. 2024-03-24]).

Konsent se tedy zaměřuje převážně na sociální sexuální výchovu, která se, dle autorů tohoto projektu s názvem „Žádná tabu před tabulí“, zaměřuje na sociální aspekty sexuality, na rozdíl od běžně vyučovaných biologických aspektů, „jako jsou vztahy, přístup k partnerovi či partnerce, zdravá komunikace, ať už v reálném životě nebo v kyberprostoru, a mnohé další.“ „Zejména z pohledu prevence sexuálního násilí je důraz na sociální aspekty sexuálních vztahů stěžejní“ (Konsent [online]. 2016 [cit. 2024-03-24]).

Konsent poskytuje volně dostupné metodiky k osmi lekcím, které jsou – vybraná témata reprodukčního zdraví, menstruace, antikoncepce, sexuálně přenosné infekce, respekt, zasílání intimního obsahu, souhlas, mýty o pohlavních orgánech a sexu, sexuální obtěžování, pornografie.

Lekce „Respekt“ je úvodní a zaměřuje se na obecné principy respektujícího chování k sobě i k ostatním. Studenti mají za úkol přijít na několik pravidel respektu, diskutují o tom, co je respekt pro ně, kdy je těžké dodržovat uvedená pravidla respektu, případně jak tyto situace řešit, pomocí různých modelových situací (Haumerová, Rabelová & Krišová, 2022).

Lekce „Konsent“ představuje studujícím koncept souhlasu pro sexuální aktivity. Definiuje souhlas jako konkrétní, informovaný, odvolatelný, nadšený, dobrovolný a s žáky se snaží přijít na příklady toho, co tyto jednotlivé charakteristiky znamenají. Mapuje, jak souhlas vypadá, jak ho můžeme poznat, zdůrazňuje důležitost ujištění se, tázání se během sexuálních aktivit. Lekce pracuje i s odmítnutím, které přirozeně k souhlasu patří (Krišová, 2021).

Lekce „Antikoncepce“ nejen edukuje o různých typech antikoncepce, ale seznamuje žáky s výhodami a nevýhodami jednotlivých metod, otevírá téma individuálního výběru

vhodného typu antikoncepce a komunikace tohoto výběru mezi partnery, součástí je též praktická ukázka nasazování kondomu (Horáková, Krišová, et al., 2022).

Lekce „Mýty o pohlavních orgánech a sexu“ začíná pojmy a jejich definicemi, které musí žáci k sobě přiřadit, následně se věnuje různým stereotypům v rámci sexu, u kterých s nimi otevírá diskusi (Krišová, 2021).

Lekce „Pornografie“ zdůrazňuje rozdílnost pornografie a reality, diskutuje se žáky o tom, co je to porno, proč lidé sledují porno, edukuje o problematických důsledcích sledování pornografie – vlivu na intimní vztahy, vnímání vlastního těla, agresivita a nechráněný sex, které bývají v pornografii normalizovány, nerealistické zobrazování lidského těla a další. Navíc také zdůrazňuje znaky respektujícího intimního vztahu (Krišová, 2021).

Lekce „Sexuálně přenosné infekce“ edukuje o různých infekcích a jejich projevech a o metodách ochrany, u kterých zmiňuje nejen bezpečný sex, ale i „pep“ (po-expoziční profylaxe) a „prep“ (pre-expoziční profylaxe). Informuje též o testování, a na příkladu příběhů žáci rozpoznávají, kdy je nutné se jít otestovat, a kdy nikoliv. Zdůrazňuje nutnost komunikovat o možnosti přenosu infekce s partnery a důležitost vyhledání lékařské pomoci (Horáková, Krišová & Pavelka, 2022).

Lekce „Intimní obsah“ začíná diskusí na téma z jakých důvodů si lidé posílají „nudes“, dále na různých příbězích vyučující demonstruje, proč si lidé tyto fotografie posílají, jaký je zákon ohledně zasílání intimního obsahu, co se s intimním snímkem může dále dít, jak se zúčastnění cítí, na koho se obrátit v případě, že fotka byla rozšířena dál atd. Lekce obsahuje také video od Policie ČR „Řekni ne“. Je důležité zde zmínit i viktimizaci obětí, kdy člověk, který někomu zaslal svou fotografii bývá obviňován, že tak udělal, místo osoby, která fotografii rozšířila (Haumerová, Rabelová & Krišová, 2022).

Lekce „Sexuální obtěžování“ se opět pomocí diskuse snaží se žáky přijít na definici sexuálního obtěžování, formou reálných příběhů popisuje formy sexuálního obtěžování, dále co je možné dělat, aby se sexuální obtěžování nedělo, když se někdo svěří nebo, když je sám žák jeho obětí. Lekce také popisuje rozdíl mezi flirtováním a obtěžováním a pracuje s uvědoměním si svých hranic (Krišová, 2021).

Navíc, „WHO doporučuje, aby sexuální výuka probíhala v samostatném předmětu s vyšší hodinovou dotací, než tomu je doposud“ (Dotazníkové šetření mezi vyučujícími ZŠ a SŠ [online]. 2016 [cit. 2024-03-24]).

4.4. Acet

Acet ČR je spolek, který poskytuje primární prevenci v rámci programu „Zvol si život“, který je akreditovaný MŠMT. Zkratka Acet představuje „Aids care education training“, hlavním cílem spolku je tedy zabránit šíření HIV (Acet ČR, z.s. [online]. [cit. 2024-03-24]).

Acet nabízí dvě lekce, které se věnují sexuální výchově, „Přátelství a láska“ a „Sex, AIDS a vztahy“ pro 8. - 9. ročníky. Lekce „Přátelství a láska“ se věnuje „zdravým a pozitivním vztahům, jak v rodině, tak mezi sebou“. Cílem je „důraz na vytváření a udržení kvalitních vztahů mezi lidmi“, které mohou sloužit jako protektivní faktor pro rizikové chování (Acet ČR, z.s. [online]. [cit. 2024-03-24]). Lekce „Sex, AIDS a vztahy“ je specifická primární prevence, informuje o HIV, AIDS, přenosu, prevenci, ochraně, odpovědnosti za svou a partnerovu sexualitu (Acet ČR, z.s. [online]. [cit. 2024-03-24]).

4.5. MP Education

MP Education je společnost poskytující programy primární prevence v rámci cyklu „Dospívám...“ o biopsychosociálních vývojových změnách v dospívání. Vychází z Rámcového vzdělávacího programu a Koncepce sexuální výchovy dle Doporučení MŠMT. Dle webových stránek společnosti je jejich cílem výchova k ochraně reprodukčního zdraví a pochopení změn souvisejících s obdobím dospívání (MP Education [online]. [cit. 2024-03-24]).

Nabízí 29 programů pro základní školy, střední školy a gymnázia. Pro 1. stupeň ZŠ nabízí programy – „Z housenky motýlem“ o tělesných proměnách a hygieně, intimitě a intimních zónách a multikulturalitě ve třídě, „Adam a Eva aneb nejsme stejní“ o tělesných proměnách v dospívání, reprodukčním zdraví, pohlavním ústrojí, menstruace a hygienické potřeby, zásady intimní hygieny, zdravý životní styl a jídelníček, náladovost a sebeovládání, a „Jak se líbit“ („jak pečovat o svou pleť, zuby, vlasy pocení, hygiena pohlavních orgánů, čisté prádlo – vůně, mít rád své tělo, kultivované chování“) (MP Education [online]. [cit. 2024-03-24]).

Pro 2. stupeň ZŠ, gymnázia a střední školy pak nabízí další programy, které gradují úměrně věku a vývoji. Program „Dospívám aneb život plný změn“ pouze pro dívky o fungování ženského pohlavního ústrojí, menstruačním cyklu, zásadách intimní hygieny, zdravém životním stylu se zaměřením na jídelníček, sociálním a emočním dozrávání, vztazích mezi vrstevníky (MP Education [online]. [cit. 2024-03-24]). „Na startu mužnosti“ je program pouze pro chlapce o fungování mužského pohlavního ústrojí, znacích dospívání, zdravém životním stylu se zaměřením na energetické nápoje, zdravém sebevědomí, sociálním a emočním dozrávání, pojmech: noční poluce, erekce, masturbace, sexuální fantazie, o vztazích mezi vrstevníky (MP Education [online]. [cit. 2024-03-24]).

Dále, pouze pro dívky, program „Žena jako symbol života“ - zdravý vztah ke své ženskosti o průběhu gynekologické prohlídky, hygienických prostředcích, poševních zánětech, onkologické prevenci rakoviny děložního čípku, karcinomu prsu, pozitivních a nežádoucích účincích hormonální antikoncepce, reprodukčním zdravím, pohlavně přenosných chorobách, sebeúctě, sebedůvěře, sebeovládání (MP Education [online]. [cit. 2024-03-24]).

Pouze pro chlapce alternativní program „Cesta k mužnosti“ – zdravý vztah ke své mužnosti o vlivu zdravého životního stylu na reprodukční zdraví, urologické prohlídce, prevence rakoviny varlat a technika samovyšetření, prevence prostaty, úrazy urogenitálního systému, intimní a sexuální hygiena, první sex, trestní odpovědnost a pohlavní zneužívání (MP Education [online]. [cit. 2024-03-24]).

Program „Holky z Venuše, kluci z Marsu“ rozebírá reprodukční zdraví mužů i žen, identitu a sebepojetí, fyzické, psychické a vztahové rozdíly mezi mužem a ženou, antikoncepci, pohlavně přenosné choroby, odpovědné sexuální chování, „sexuální rozhodování a rozdíly ve vnímání sexuality mužů a žen, pohled společnosti na sexuální orientace“ (MP Education [online]. [cit. 2024-03-24]).

„Tak to nechceš“ je program zaměřený na sexuální zralost a příčiny předčasného zahájení sexuálního života. Vysvětluje, co je pohlavní zralost, obtěžování, zneužívání, znásilnění a s tím spojenou prevenci. Vyděluje rozdílnost ženské a mužské sexuality, příčiny a důsledky předčasného těhotenství, tematiku pornografie, služby, na které se obrátit v případě potřeby pomoci (MP Education [online]. [cit. 2024-03-24]).

Dalším programem pro starší ročníky je lekce s názvem „Láska bez rizika“ jež informuje o viru HIV – AIDS, o vzniku a průběhu onemocnění (ale i dalších sexuálně přenosných chorob), rizikových faktorech, možnostech ochrany a testování, HIV a sexuální orientaci (MP Education [online]. [cit. 2024-03-24]).

Program „Klíč ke vztahům“, také mířený na starší žáky, se zaměřuje na „budování a vnímání hodnot vzájemných vztahů, komunikace, přátelství, láska, partnerství, vysvětlení pojmů empatie, tolerance, kompromis, sebeláska, konflikty – jejich příčiny, typy, styly a možná řešení“ (MP Education [online]. [cit. 2024-03-24]).

Organizace ale nabízí i další preventivní programy zaměřené na stres, vztah k sobě, rodičům, vrstevníkům, vztah k životnímu prostředí, sociální a psychické změny, morální hodnoty kybernetickou bezpečnost, učení, které přímo nesouvisí se sexuální výchovou.

4.6. ČT EDU a pořad Na záchodcích

ČT Edu poskytuje 25 pracovních listů k sexuální výchově doplněných různými videi. Počáteční pracovní list s názvem „BOZP sexuální výchovy“ nabízí několik tipů, které mohou zajistit bezpečné prostředí pro výuku sexuální výchovy. Je zde zdůrazněna nutnost předání aktuálních vědeckých poznatků, mluvit otevřeně a s respektem, s ohledem na případné rozdílné zkušenosti žáků, ověřování svých poznatků u kvalitních zdrojů, informovanost zákonných zástupců. Dále list doporučuje vyučovat sexuální výchovu žáky, ke kterým má již vyučující vytvořený vztah, ale také rozlišovat intimní a osobní témata a zůstat se žáky na obecné rovině, co se týče sdílení zkušeností vyučujícího ale i žáků.

Následující listy jsou rozděleny do tematických celků – problematika LGBTQI+, gender, lidé a reprodukce, sexuální výchova a „Na záchodcích“.

Téma LGBTQI+ obsahuje podtémata „Registrované partnerství vs. manželství“, které porovnává rozdíly, poukazuje na výhody a nevýhody, lekce „Třetí pohlaví“ pojímá problematiku genderu z hlediska historie a porovnání s odlišnými kulturami a lekce „Transsexualita“ definuje tento pojem, proces změny a vede žáka ke zhodnocení postavení transsexuálních osob ve společnosti a pochopení jejich prožívání (ČT EDU. Lidská sexualita, gender a rozmnožování [online]. [cit. 2024-03-24]).

Téma gender obsahuje podtémata „Gender a volba povolání“ a „Genderové stereotypy“. Téma genderu a volby povolání se snaží o diskusi o tradičně „ženských“ a „mužských“ povoláních, tradičních charakteristikách a tradičním rozdělení domácích prací, a následně se táže, jaká jsou genderově netradiční povolání, případně zda by o ně žák měl zájem (ČT EDU. Lidská sexualita, gender a rozmnožování [online]. [cit. 2024-03-24]). Lekce o genderových stereotypech vysvětluje termíny „gender“ a „stereotyp“ zvlášť. Dále pracuje s tím, jaké zásady si určit, abychom nepodlehli genderovým stereotypům (ČT EDU. Lidská sexualita, gender a rozmnožování [online]. [cit. 2024-03-24]).

Téma lidé a reprodukce obsahuje podtéma „žárlivost“. Tento pracovní list se zaměřuje na „mužské hlídání si biologického otcovství“, evoluční vlivy, žárlivost jako strategie mužů a sebereflexe svých emocí, své vlastní žárlivosti (ČT EDU. Lidská sexualita, gender a rozmnožování [online]. [cit. 2024-03-24]).

Téma „Sexuální výchova“ informuje o službách a literatuře věnující se sexuální výchově, antikoncepci, zneužívání a lince důvěry, sexuálních menšinách, prvním sexu (především zásadách prvního sexu), sexuálním obtěžování a znásilnění (ČT EDU. Lidská sexualita, gender a rozmnožování [online]. [cit. 2024-03-24]).

Oddělená část lekcí „Na záchodcích“ je pořad České televize, který se v rámci ČT EDU zaměřuje na sexuální výchovu a oslovuje témata, která nejsou ve školství tak běžná. Obsahuje lekci „První sex“, „Nebezpečný sex“, „Dostal/a jsem to!“, „Líbí se ti moje tělo?“, „Klitoris“, „Penis“, „We here, we queer“, „Porno“, „Chceš to?“ a „Jak si užít sex“. Tyto lekce oslovují témata vnímání vlastního těla, očekávání, ochrany sebe i ostatních, sexualizovaného násilí a rape culture, ideál krásy, poznání vlastního těla, orgasmu, genderu, identity a sexuality (ČT EDU. Na záchodcích [online]. [cit. 2024-03-24].)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zanalyzovat jaké pocity, zkušenosti a názory mají učitelé, kteří učí sexuální výchovu. Prostřednictvím tohoto také zjistit, jakým způsobem se sexuální výchově věnují základní školy ve Středočeském kraji, a jak konkrétně vypadá sexuální výchova vyučovaná na daných školách. Ráda bych se během výzkumu dozvěděla:

- Jak na téma sexuální výchovy vyučující nahlíží.
- Jak si s tímto tématem poradili.
- Zda je vyučovaná sexuální výchova nějak ovlivněna názory, zkušenostmi a pocity vyučujících.

2. Metodologie

2.1. Metody sběru dat (design a formulace otázek)

Jedná se o kvalitativní výzkum zaměřený na zkušenosti vyučujících a jejich vnímání sexuální výchovy. Z toho důvodu jsem data získávala skrze polostrukturované rozhovory s otevřenými otázkami. Chtěla jsem, aby vyučující mohli volně mluvit o svých zkušenostech, pokud by je k tématu něco napadlo, zároveň jsem se však obávala, že pokud by se jednalo o nestrukturovaný rozhovor, mohl by se rozhovor odklonit od tématu. Data jsem získávala osobně či prostřednictvím video/audiorozhovorů. Rozhovory trvaly přibližně čtyřicet až šedesát minut.

Otázky v rozhovorech byly rozděleny do několika témat – osobní zkušenost; smysluplnost; subjektivní názor vs. metodiky, materiály; vztah se studenty; překážky; osobní rozvoj. Tato témata pak obsahovala podotázky, které jsem vyučujícím kladla podle směru, kam se rozhovor ubíral. Otázky jsem se snažila formulovat tak, aby nebyly návodné a neodpovídaly mým přesvědčením, ale aby poskytovaly dostatek prostoru pro vyučující k vyjádření jejich přesvědčení. Snažila jsem se také, aby otázky byly spíše neutrální nežli citově zabarvené, a také aby nebyly návodné. Některé formulace jsem však v průběhu rozhovoru upravovala dle konkrétního respondenta.

Příloha 1: Otázky pro učitele

- Osobní zkušenosti
 - Jakou máte zkušenost s výukou sexuální výchovy?
 - Jak jste se dostal/a k výuce sexuální výchovy?
 - Jak vnímáte obsah a témata vyučované v sexuální výchově?

- Smysluplnost
 - Jaký smysl vidíte v sexuální výchově a v čem?
 - V jakém ohledu je pro vás výuka sexuální výchovy smysluplná (osobně i profesně)
 - Máte nějaké pozitivní zkušenosti/ pozitivní zpětnou vazbu/feedback, že sexuální výchova byla úspěšná?

- Subjektivní názor vs. metodiky, materiály
 - Jaké metodiky, materiály používáte k výuce sexuální výchovy?
 - Jakým způsobem odpovídají vybrané metodiky a materiály vašim přesvědčením, vašemu názoru?
 - Jsou v sexuální výchově nějaké oblasti, témata, která ve vás vyvolávají více emocí/na které máte vyhraněnější názor?
 - Jakým způsobem vybíráte metodiky/externí programy, jak posuzujete jejich vhodnost?

- Vztah se studenty
 - Jakým způsobem vyváříte bezpečné prostředí, navazujete spolupráci se studenty pro výuku sexuální výchovy?
 - Jak upůsobujete materiály pro konkrétní třídy, studenty?
 - Jaké přístupy ke studentům se vám osvědčily, jsou efektivní pro výuku sexuální výchovy?
 - Jaké jsou reakce žáků, kolegů? (na sexuální výchovu)

- Překážky
 - Jak se vypořádáváte se svým diskomfortem/studem/ emocemi/ překážkami ve výuce sexuální výchovy? Jsou nějaká témata, kterých se bojíte/otázky na které se bojíte, že se zeptají žáci?
 - Jak se vypořádáváte s diskomfortem/studem/ emocemi studentů?
 - Narážíte na nějaké překážky ze strany rodičů/ostatních pedagogů/vedení? Případně jaké?
 - Jak se vypořádáváte s překážkami ohledně výuky žáků z náboženských, kulturních a dalších minorit, žáků LGBTQ+?

- Osobní rozvoj
 - Jakým způsobem ovlivnilo vyučování sexuální výchovy váš osobní/profesionální rozvoj?
 - Jak se proměňoval váš způsob výuky sexuální výchovy v průběhu času?
 - Došlo u vás ke změnám postojů, hodnot, přesvědčení ohledně sexuální výchovy?

- Jakým směrem byste si přál/a aby se sexuální výchova na školách vyvíjela, aby k sexuální výchově ve školách přistupovali?

2.2. Participanti

Při procesu vyhledávání participantů jsem zjistila, že základní školy se v poskytování sexuální výchovy často liší tím, kdo sexuální výchovu vyučuje a v rámci jakého předmětu. Některé školy zařazují sexuální výchovu na první stupeň, některé na druhý. V některých případech se sexuální výchova vyučuje v občanské výchově, v jiných ve výchově ke zdraví, v přírodopise. Bývá poskytována buď příslušným učitelem, někdy však i třídním učitelem. Častokrát je také vyučována externími vyučujícími v rámci preventivních programů. Z těchto důvodů bylo na začátku nejasné, na jaké učitele se zaměřit.

Následně jsem se tedy rozhodla zaměřit na metodiky prevence na základních školách ve Středočeském kraji. Vycházím z předpokladu, že metodici prevence koordinují preventivní programy včetně sexuální výchovy a mají přehled o jejím poskytování na dané škole. Externí programy jsou též zajišťovány skrze metodiky prevence. Předpokládala jsem tedy, že výběr těchto externích programů se může odvíjet od jejich osobních postojů, přesvědčení, zkušeností.

Učitelé, které jsem oslovila vyučují na školách, kde působím já či moji kolegové jako externí poradenští pracovníci. Kontakty na respondenty jsem tak získala osobně či skrze doporučení kolegů. Výzkumný soubor se skládá ze sedmi vyučujících ze základních škol v oblasti Kolína. Jedná se o školy lokalizované ve venkovských oblastech převážně s menším počtem žáků (100-300 žáků). Všichni respondenti zastávají pozici metodika prevence. Dvě respondentky uvedly, že ještě neukončily studium a v současnosti tedy ještě studují na metodika prevence. Výzkumu se zúčastnilo šest žen a dva muži. Odpovědi jednoho z mužských respondentů jsem však v závěru nepoužila, neboť jsme se v rozhovoru příliš odchýlili od tématu a nebylo tak možné z tohoto rozhovoru čerpat potřebná data. Respondenti Daniel, Dana a Lenka jsou třídními učiteli na prvním stupni. Rút vyučuje anglický a německý jazyk, je také zástupkyní ředitele. Irena vyučuje němčinu, Lea češtinu a občanskou výchovu (v rámci třídnictví) a Eva angličtinu a občanskou výchovu.

2.3. Reflexe výzkumníka a průběh rozhovorů

Do prostředí venkovských škol v oblasti Kolína jsem se dostala skrze své zaměstnání pro neziskovou organizaci, která poskytuje primárně sociální služby. V rámci svých služeb nabízí základním a středním školám i externí poradenské pracovníky, kteří mají sloužit k propojení sociálních služeb a škol. V praxi však školy tuto pozici využívají spíše jako externího školního psychologa. Skrze tuto pozici tak působím na několika základních školách. V rámci služeb těchto poradenských pracovníků je i práce se třídou či poskytování preventivních programů. Pozorovala jsem však, že většina škol nevěnuje příliš pozornosti tématu sexuální výchovy. Z tohoto důvodu jsem se na toto téma chtěla zaměřit ve své diplomové práci. Při shánění respondentů jsme se však s vedoucí práce dohodly, že využiji možnosti přístupu do těchto škol a zkusím udělat rozhovory s tamními metodiky prevence.

S některými respondenty se tím pádem již znám, neboť s nimi pracuji. Se žádným z respondentů však nespolupracuji blíže ani s nimi nemám blízké vztahy. Přesto se domnívám, že tato skutečnost měla u těchto respondentů vliv na jejich odpovědi. I z mé strany byly otázky opatrnější, neboť spolupráce učitelů a školních psychologů není jednoduchá, tím spíše, že jsem pouze externí pracovník. Měla jsem tedy určité obavy, abych se učitelů nějakým způsobem nedotkla. U respondentů, které mi doporučili kolegové jsem necítila zdrženlivost, tak jako u učitelů, které znám osobně, ale vnímala jsem menší ochotu rozhovor poskytnout.

Přestože jsem se snažila odpovědi učitelů nehodnotit, bylo to pro mě náročné, neboť původní záměr psát diplomovou práci na toto téma vycházel z mého pozorování nedostatečné výuky sexuální výchovy, můj postoj byl tedy od začátku poněkud kritický. Navíc mám velmi liberální pohled na celou problematiku sexuality, sleduji vývoj společenské situace v tématech interrupcí, feminismu, Istanbulské úmluvy a dalších. Vnímala jsem tedy od začátku, že se nejspíše mé názory mohou velmi lišit od názorů vyučujících. Přestože jsem se snažila pochopit pohled vyučujících na sexualitu a sexuální výchovu, uvědomuji si, že analýza dat je silně ovlivněna těmito mými postoji.

Rozhovory probíhaly převážně ve volném čase vyučujících, případně při volné hodině ve škole. Vyučující odpovídali na mé otázky ochotně, přestože často neměli mnoho volného času. Vnímala jsem však, že si přejí, aby rozhovory nebyly příliš dlouhé, což vedlo k tomu,

že jsem se snažila rozhovory urychlit, a myslím, že jsme tak neprozkoumali všechna témata do takové hloubky. Jak již zmiňuji výše, myslím, že učitelé byli v některých tématech zdrženliví, což mohlo být nejspíše způsobeno tím, že se s některými známe, nebo tím, že role školního psychologa není na těchto školách zatím ustálená, pro některé ani důvěryhodná.

2.4. Etické aspekty výzkumu

Při sběru dat jsem se snažila řídit etickými pravidly psychologického výzkumu (APA, 2016). Při nahrávání rozhovorů byli respondenti vždy informováni o tom, že pořizují nahrávku. Dále byl respondentům přečten informovaný souhlas, ve kterém jsem respondenty seznámila s tématem práce, přibližnou délkou rozhovoru, možnostmi kdykoliv od rozhovoru odstoupit, či vzít svou výpověď zpátky, a také možnostmi neodpovídat na otázky, na které nechtějí. Učitelé byli informováni, jak bude následně s daty nakládáno. Zvukové nahrávky nebyly nikde publikovány a budou smazány při odevzdání této práce, zůstane tak pouze psaná forma rozhovorů. Po ukončení rozhovoru jsem nabídla učitelům prostor pro jejich otázky a podněty.

Z důvodu zachování anonymity nejsou uváděna pravá jména vyučujících ani škol, na kterých vyučující působí. Uvědomuji si, že mi vyučující věnovali svůj čas a ráda bych k respondentům přistupovala s respektem. Z toho důvodu jsem se rozhodla, že citace, které v analýze dat hodnotím více kriticky, ponechám bez jmen.

2.5. Metoda analýzy dat

Při analýze dat jsem postupovala dle doporučení Virginie Braun a Victorie Clarke pro využití tematické analýzy v psychologickém výzkumu. Tematická analýza umožňuje roztrždit a popsat získaná data a analyzovat je skrze objevující se vzorce. Tematická analýza může být využívána k zobrazení zkušeností, významů a reality participantů či zkoumání těchto perspektiv jako důsledků společenských diskurzů (Braun, Clarke, 2022). Z tohoto důvodu se jeví jako vhodné použití této metody k prozkoumání zkušeností učitelů se sexuální výchovou.

Při analýze dat jsem využívala induktivní i teoretický přístup. Kódování textu bylo ovlivněno mými předchozími teoretickými poznatky a zjištění zasazují do předem

nastudované teorie. Zároveň jsem se však snažila kódovat data tak, aby výsledná témata nekopírovala tematické celky otázek z rozhovorů. Není však možné, aby kódování dat nebylo nijakým způsobem ovlivněno epistemologií výzkumníka. Při vytváření témat jsem se snažila především o nahlédnutí na jejich latentní rovinu. K některým tématům, která popisují stávající situaci, jsem přistupovala více deskriptivně, u témat, kde jsem však byla více kritická, jsem se pokusila dané téma také interpretovat.

Domnívám se, že vycházím spíše z realistického (nežli konstruktivistického) paradigmatu, neboť jsem se soustředila především na individuální zkušenosti a významy vyučujících. Zároveň by však mohlo být zajímavé zaměřit se také na konstruktivistický přístup a prozkoumat, jaký vliv má na utváření těchto zkušeností sociokulturní kontext, který nepochybně hraje důležitou roli v této oblasti.

S textem jsem pracovala dle návodu Braun a Clarke. Nejprve bylo nutné seznámit se s daty. Data jsem několikrát přečetla, ale vzhledem k tomu, že jsem již přepisovala nahrávky rozhovorů, seznámila jsem se s daty důkladně již během přepisu. Dále jsem zajímavé výroky označila kódy. Tyto kódy jsem následně na základě jejich významu sloučila do větších celků – témat. Poté jsem ještě několik kódů přeřadila k jiným, lépe je vystihujícím tématům. Na základě těchto kódů jsem pak vytvořila názvy témat, tak aby odpovídaly vybraným kódům (Braun, Clarke, 2022).

3. Prezentace výsledků

Pro větší přehlednost jsem vytvořila tabulku, která znázorňuje, jakým způsobem je sexuální výchova vyučována na školách, kde participanti působí.

Tabulka 1

Vyučující a poskytovaná sexuální výchova

Vyučující	Poskytovaná sexuální výchova
Daniel – třídní učitel 1. stupně + metodik prevence	sexuální výchova není na škole vyučována
Rút – anglický a německý jazyk, zástupkyně ředitele + metodik prevence	sexuální výchova je poskytována externím programem z MP Education, od 6. třídy, chlapci a dívky zvlášť
Irena – němčina + metodik prevence	sexuální výchova pouze v rámci předmětu „Výchova ke zdraví“
Dana – třídní učitel 1. stupně + metodik prevence	Sexuální výchova na 1. stupni v rámci výuky o vývoji a stavbě člověka, na 2. stupni externí program MP Education
Lea – čeština, občanská výchova + metodik prevence	Sexuální výchova v rámci výuky občanské výchovy a výchovy ke zdraví, občanskou výchovu vyučuje vždy třídní učitel, nehledě na jeho aprobaci
Eva – angličtina, občanská výchova + metodik prevence	Sexuální výchova v rámci rodinné a občanské výchovy + nahodilé externí programy (např. přednáška od Policie) (+ služby externího školního psychologa a externího preventisty)

Lenka – třídní učitel 1. stupně + metodik prevence	Sexuální výchova na 1. stupni v rámci prouky a dle plánů RVP pro 1. stupeň, na 2. stupni „minimálně“
---	--

Dle postupu tematické analýzy jsem následně přiřazené kódy seskupila do větších celků – témat.

Tabulka 2

Témata a kódy

TÉMATA	KÓDY
Zásady a standardy na které učitelé dbají	Bezpečné prostředí, věková přiměřenost, otevřenost, upřímnost, informovanost, moderně, individuální přístup, odborné pojmenovávání, provázanost předmětů, spolupráce s kolegy, partnerský přístup – rovnocennost, respekt žáků, validace emocí, normalizace, standardy WHO, všímavost
Prohlubování nerovnosti a jinakosti	Nezájem o téma, viktimizace obětí, „útok“, heteronormativní, „ne každý s každým“, bagatelizace rasismu/LGBTQ problematiky, sexualita jako něco primitivního, srovnávání s normou, dívky zájem/kluci sranda, kladení zodpovědnosti jen na holky/jen na kluky, otevřenost „špatným směrem“ (nepochopení, neznalost legislativy, terminologie)
Nepochopení prožívání dětí	Sranda, důraz na zralost, stud jako problém, desexualizace dětí, strašení

Přístup učitelů k výuce, aktuální výuka	Vlastní materiály, otázky, diskuse, nebýt zastaralý/zastaralost, prekoncepty dětí, zaměření jen na informace, rodiče/rodina, orientace na problémy, zaměření na biologickou stránku, ne/odbornost, „paní Blažková“, povýšenost, protirečení, „nadhled“, zvyk/zkušenost=jistota
Legitimizace toho, že neučí sexuální výchovu	Přesouvání zodpovědnosti, vesnická škola, ochota dětí, nechtějí vyučovat, nic nevyučují, děti to nebaví/baví/zajímá/nezajímá, „vedení je rádo, že je někdo ochotnej to odučit“, „kdo chce, co chce“
Otevřenost a citlivost	Sebereflexe, aktuální společenská situace, sociální sexuální výchova, konsent, orientace na pozitiva, body image, romská menšina, LGBT, třídnické hodiny, rodina učitele, osobní růst

3.1. Zásady a standardy na které učitelé dbají

K tématu „Zásady a standardy na které učitelé dbají“ jsem zařadila postupy, které vyučující často zmiňovali jako efektivní, osvědčené. Zároveň také často odpovídají i zásadám sexuální výchovy z odborné literatury, výzkumů a doporučením od WHO či MŠMT.

Učitelé velmi často dbali na bezpečné prostředí pro výuku sexuální výchovy, na komfort žáků během výuky. U mladších žáků zdůrazňovali již vytvořený vztah s dětmi jako velmi důležitý, u starších naopak často podporovali externí programy z důvodu určité anonymity, která pro starší žáky může být příjemnější.

To potvrzuje vyučující Rút. „*Vždycky na začátek je tam třídní, aby se nějak seznámila s tou třídou a to, ale ač víme, že z pohledu toho, že by tam měl být nějaký dozor s ní náš, tak odchází, aby opravdu měli nějaký prostor s ní, aby to bylo inkognito nějak, protože ona ty holky nezná, takže aby to bylo i pro ně nějaký příjemnější, že prostě se nedozví tady ve sborovně někdo jinej něco. Takže jakoby ten třídní je v pohotovosti, kdyby se cokoliv dělo, je uvolněn, mohl by zasáhnout, ale je mimo, aby oni měli volné pole působnosti.*“

Naopak Lea dlouhodobě pracuje na vztahu s dětmi i mezi dětmi. „*Se snažím o to, aby to bezpečný prostředí měli v každý hodině, a myslím si, že se to i vcelku jakoby daří v tý můj třídě, protože různěma metodama, způsobama, si tak jako ověřuju, jestli se před sebou navzájem nebojí mluvit, jestli jsou schopný tolerovat nějaký jinej názor, než jaký mají oni, takže na tom jako pracujeme nepřetržitě, v podstatě od tý doby, co jsem je dostala v tý šestce, tak na tomhle pracujeme pořád a stejně tak v tý sexuální výchově.*“

Z pohledu obsahu výuky, vyučující velmi dbali na využívání správné terminologie v sexuální výchově, jak též zmiňuje Lea „*tam se vymezuju tím, že budeme používat prostě spisovný, obvyklý, neutrální výrazy, že nebudeme prostě používat vulgarismy*“ nebo Irena „*když jsem to učila já, tak vždycky otevřeně, moderně, prostě pojd'me od mala pojmenovat, že není, že penis je penis a tak dál, jako pojd'me si to pojmenovat, pojd'me si říct od tý 2., 3. třídy, jakože teda jako je nějaký pohlavní styk*“.

Domnívám se, že odborné zásady, které učitelé nejčastěji znají je provázanost předmětů a přiměřenost. Přiměřenost vnímají především jako věkovou, nikdo však nezmiňuje ohled na kulturní, sociální, regionální specifika. Zdá se mi, že vyučující velmi často posuzují vhodnost programů pouze podle věkové přiměřenosti a zaměňují tyto dva termíny prakticky jako synonyma. To potvrzuje například Irena „*Určitě, tam (u externích programů) vždycky někdo z nás sedí a myslím si, že to, co tam mám nastavený já, tak je vhodný vzhledem k věku.*“ nebo Lenka „*myslím si, že tady na tom prvním stupni je to vhodný, protože, aspoň co já jsem měla možnost projít si ten první stupeň, tak je to víc od tý 1. do tý 3. třídy je to více méně velmi jako lehkou formou úměrně tomu dětskýmu věku a dá se o tom s těma dětma mluvit*“. Co se týče provázanosti předmětů, například Lea ji využívá také jako způsob vzájemné pomoci mezi učiteli, zefektivnění výuky sexuální výchovy u tříd, které jsou dle jejich slov slabší. „*Když jsme pracovali s těmi pojmy, měla jsem jakoby třídu, o který prostě*

vím, že je slabší, že jakoby je asi zbytečný je zatěžovat jako pojmy a výrazy, na zbytku jsem se domluvila třeba s paní učitelkou právě na přírodopisu, že takový ty fyziologický nebo biologický věci, že to s nima probere ona.“

Vyučující žákům velmi často umožňovali kontaktovat je v případě potřeby pomoci či dodatečného vysvětlení výuky sexuální výchovy nebo případně odkazovali na jiné návazné služby. Lenka přistupovala k dětem individuálně a reagovala na jejich potřeby. „*Některým dětem o tom třeba nechtějí mluvit úplně nahlas a pak třeba chtějí vysvětlit ty věci bez ostatních jako očí a uší, tak mnohdy si povídáme mezi čtyřma očima, řekneme si to jako jinde, za jiných situací. Povídáme si třeba, jsme měly možnost třeba na škole v přírodě si sednout a povídat si o tom bez těch kluků a kdo chtěl. Nebo děti vědí, že když mají nějaké trápení, tak můžou přijít.“* Růt aktivně nabízí prostor pro sdílení a žáci se za ní opakovaně vraceli, což byla i jedna z motivací ke studiu metodika prevence. „*Pak jim furt říkám, že u mě mají dveře otevřené a myslím, že jsem snad nikdy neřekla, když někdo přišel, hele teď nemám čas, přijď za hodinu, že fakt, když tady něco řešíme, tak se snažím těm dětem vyhovět, což si myslím, že je pro ně to maximum, když oni jsou momentálně v tom srabu, že vědí, že můžou přijít.“*

Dana ve škole spolupracuje s Linkou bezpečí „*spolupracujeme i s linkou bezpečí, měli jsme tady asi 3 roky za sebou pracovníky linky bezpečí a hodně to téma taky otvírali“* a také na ni žáky odkazovala, především v případě, kdy se sama v nějaké problematice příliš neorientovala „*v týchle oblasti jsem jako trošku, bych řekla, třeba byste řekli vy mladý, zaostalá, ale prostě na prvním stupni se s nima o tom nebavím, nebo neotevírám tohle téma, nějakého toho cítění se jinak než muž, žena jo, kdyby se na to zeptali, tak bych je asi odkázala na tu linku bezpečí nebo na nějaké knížky nebo něco takového, neuměla bych jim na to asi něco moc říct. Řekla bych, že prostě jsou lidé, kteří se tak cítí, a že by to asi měli konzultovat dál s nějakým odborníkem, aby prostě měli reálný představy o tom, co to je“.* Domnívám se, že není nutné, aby se učitelé orientovali ve zcela všech aktuálních tématech a trendech v oblasti sexuality, odkázání na návazné odborné služby, které se dané problematice věnují však může být jedním z řešení, jak dětem poskytnout potřebnou podporu.

Prostor pro dotazy nabízeli i někteří externí odborníci „*že se můžou zeptat na to, co je trápí, protože ona jim potom dala i možnost, dala jim svého maila i telefon, kdyby něco*

potřebovaly, jakože už nechtěly mezi holkama to řešit, tak že můžou osobně s ní“, například jako Alena Blažková z MP Education.

Jako velmi důležitá se vyučujícím jeví otevřenost, upřímnost, případně partnerský přístup. Popisují, že i se žáky je tento přístup velmi efektivní. Lea a Rút dokonce používají téměř stejnou formulaci. „V každém případě, co se osvědčuje asi ve všem v té výuce, tak je otevřenost a upřímnost, to ty děti prostě oceňují, když vědí, že s nima prostě mluvím narovinu, že se tam nebudu nikde vytáčet, vylouvat, ale vědí taky, že to vyžaduju i od nich, že spolu mluvíme narovinu vzájemně.“ (Lea) „Jsem si na nic nikdy nehrála a ani jako nebudu a zastávám tuhle tu cestu, že když k nim budu já otevřená a upřímná, tak oni budou ke mně taky. Takže si myslím, že jdu tou cestou upřímnosti a otevřenosti, ale samozřejmě s téma hranicema, že jsem ten pedagog nebo preventista a oni žáci.“ (Rút)

Otevřenost je velmi široký pojem, se kterým většina z těchto pedagogů pracuje, avšak pro každého může reprezentovat odlišnou představu. Lenka vysvětluje, co je otevřenost pro ni. „Že se tomu tématu nevyhýbám, že si to odučím, a odučím to tak, že nad tím nemávnou rukou, nenechám je vyplnit nějaký dva pracovní listy, neodškrtnu si, ale že tu hodinu vedu otevřeně, že si o tom povídáme, otvírám, vedu diskuzi s dětma, chci, aby oni mluvili se mnou, ale já jim zase na oplátku říkám pravdu a nesnažím se to jako zlehčovat to téma.“

Z mého pohledu, otevřenost pro pedagogy představovala především nezatajování informací a netabuizování tématu. Mnozí z nich pojímali otevřenost jako absenci hranic či moderní trendy, na což jsem se zaměřila především v tématu „Prohlubování nerovnosti a jinakosti“.

Hranice byly též důležitou součástí výuky sexuální výchovy a bezpečného prostředí. Většina vyučujících přistupuje k dětem s pochopením, jako například Dana: „nikdy je nenutím, nikdy to nezkouším před ostatníma, prostě to беру spíš jako takovou informační hodinu, nedělám, že by se musely vyjádřit, když vidím, že jim to dělá ..., když na to nejsou zvyklý, vyslovovat ty věci, a tak prostě, nechávám to ještě na tom prvním stupni na té intuici, kam až může člověk dojít a kam už ne“. Stejně tak Lenka, „máme domluvený pravidlo „stop“, jako „tohohle se nechci účastnit, je mi to nepříjemný“ a má na to každý právo, takže pokud prostě vysloveně se někdo nechce zapojit do nějaký aktivity, protože mu je nepříjemná, tak ho do toho nenutím“, ta jako jediná zmiňuje bezpečné prostředí i pro vyučujícího „mám právo na tohle

neodpovědět, že jsou prostě věci, na který já odpovídat nechci, stejně tak jako oni nemusí odpovídat na všechno, co se ptám“.

3.2. Prohlubování nerovnosti a jinakosti

Téma „Prohlubování nerovnosti a jinakosti“ se zaměřuje na postoje učitelů, které neformulovali explicitně, ale snažila jsem se je najít v jejich výpovědích, určitých specifických slovních spojeních, které často mířili na genderové rozdíly a jinakost. Domnívám se, že často nevědomě, v některých případech i s dobrými úmysly, vyučující podporují zejména genderové stereotypy, ale také vyčleňování minorit, či nějakým způsobem odlišných žáků.

Většina učitelů velmi silně rozdělovala chlapce a dívky v jejich pojmání sexuality a sexuální výchovy. Školy ve Středočeském kraji často využívají služeb společnosti MP Education, která rozděluje žáky na výuku sexuální výchovy na dívky a chlapce. To potvrzuje například Rút *„ona to má vlastně rozdělený, že holky/kluci, pro každou věkovou kategorii, akorát, že u kluků začíná až od sedmičky, protože šestáci chlapci na to ještě nejsou úplně vyzrálí.“* Z odborné literatury však vyplývá, že vzdělávat žáky zvláště není vhodné a podporuje to tabuizaci tématu a nepochopení prožívání opačného pohlaví. Již z názvů preventivních programů MP Education („Adam a Eva aneb nejsme stejní“, „Žena jako symbol života“, „Cesta k mužnosti“) však můžeme vypožorovat, že je zde sexualita pojímána velmi heteronormativně.

Častým jevem je přenášení zodpovědnosti za ochranu a reprodukční zdraví především na dívky, což opět potvrzuje Rút u programu MP Education. *„U těch holek bych řekla, že ta paní to má hlouběji na otěhotnění, aby si daly pozor, u těch kluků to až tak neřešila, až tak nerozebírala, ale u těch holek, že to bylo ještě víc jako tematicky zaměřený, aby se nestal nějaký průšvih, na to otěhotnění.“* To však vede k tomu, že od dětství a od počátku svého sexuálního života dívky nesou tuto zodpovědnost samy a přistupují k tématu i s určitým strachem, zatímco chlapci tímto nijak zatíženi nejsou. *„Řekla bych, že holky to berou víc s ohledem na bezpečnost, na svoje zdraví, na to, jestli můžou něco chytit, co můžou chytit, ty kluci to maj spíš jako co má vlastně jako teda dělat... kluci šli po mechanický stránce a holky opravdu se bály, aby něco nechytly, aby zůstaly zdravý, tam šly hodně tím svým zdravím, aby si zachovaly no...“* Dle slov Evy, ve škole došlo i viktimizaci obětí, například zde, při

přednášce policistky o sexuálním násilí: „jako myslíte to sexuální násilí? No směrem tím žejó jako, jak třeba tomu se dá případně i předejít v rámci toho, jak třeba hlavně holky nemaj chodit samy a pozor jakoby třeba na nějaký oblečení“.

Většina vyučujících se nijakým způsobem nevěnuje tématu minorit. Učitelé nevnímají toto téma jako relevantní, nezabývají se jím, nijakým způsobem o něm nevzdělávají sebe ani žáky. „To se u nás neobjevuje, my jsme malá venkovská škola, takže nemáme žádný jakoby vyčleněný skupiny dětí, který by nějakým způsobem se odlišovaly, jako jsme taková pospolitá společnost.“, či „vzhledem k tomu, že náboženský, kulturní minority, který by neměly, nebo možná měly problém s tou sexuální výchovou, ve škole nemáme, tak vlastně tohlecko neřeším“. Tímto způsobem však může docházet k přehlížení žáků, kteří se s nějakou minoritou identifikují a vést k neadekvátnímu reagování na jejich potřeby. Těmto studentům tak není poskytována kvalitní výuka sexuální výchovy, která se v některých ohledech může lišit od výuky sexuální výchovy pro většinovou společnost.

Lenka jako jediná vyučující zmiňuje romskou komunitu a jí vnímané odlišnosti v sexualitě. „To určitě v tom směru toho dospívání v tom pohledu třeba na tu romskou komunitu. Já prostě je vlastně, já jim vlastně rozumím. Poslední dobou to vlastně jako tomu rozumím, že ta komunita to má jinak a respektuju to, asi tak.“ „Ale ty rodiny takhle fungujou po staletí, takže ty rodiny to tak prostě maj, předávaj to z generace na generaci a ted' už mi to přijde, že to tak k nim prostě patří.“

Překvapilo mě, že žádný další vyučující romskou komunitu nezmnínil, neboť romští žáci běžně jsou součástí tříd základních škol Středočeského kraje, stejně tak jako například žáci s vietnamskými kořeny. Zde mě napadá, zda je možné, že vyučující nevnímají tyto žáky jako minoritu. Domnívám se však, že spíše nevnímají nutnost upravovat výuku sexuální výchovy dle potřeb minorit.

Lenka na základě zkušeností s romskými žáky respektuje jejich životní styl a zmiňuje i věkovou hranici pro pohlavní styk. „Což jako mě zpátky vrací k tomu pohledu, že u nás jsou děti do patnácti let tzv. pod zákonem, nicméně některé komunity dospívají mnohem dříve a berou to zase úplně jinak.“ Konkrétně v případě Lenky jde o snahu porozumět romské komunitě a respektující přístup. Nabízí se však otázka, jakým způsobem tedy k minoritám ve výuce přistupovat. Pro mě osobně je zde problematický potencionálně odlišný pohled na

bezpečí žáků, přestože ze zkušenosti vyučujících může vycházet, že romští žáci častěji zahajují sexuální život dříve. U jedné z vyučujících, z mého pohledu, dochází i k určité bagatelizaci rasismu. *„Že by nepadli vůči němu (homosexuální chlapec romského původu) nějaký vtípky, to je klidně možný, ale to je prostě součástí nějakýho lidskýho bytí, že ty seš prostě trochu jinej, tak asi si to trochu užiješ, ale to jako já nemám ráda, když se třeba obhajují jako jenom rasismus jenom jako barva kůže, protože ty děti když budete černej budou vám říkat „černocho, nebo černá hubo“, když budete tlustej „tlusťochu“ nebo když budete mít velký uši tak „ušoune“, tak prostě ty děti jakoukoliv jinakost, a tam to není zaměřený jako, jo že hodně se mluvilo jeden čas o rasismu, tak takhle si myslím, že by to ty děti braly, tam je prostě každá jinakost prostě jako zdroj zábavy.“* Zde je z mého pohledu jasně vidět, že vyučující může eventuálně nezáměrně prohlubovat vyčlenění některých jedinců z kolektivu.

Mnozí vyučující používali obrat „dnešní doba“ a „dnešní děti“ pejorativně, stejně tak jako vnímání některých společenských trendů, které vnímají jako absenci hranic, jak například dokládá tato citace *„dneska je to, jak chce to dítě, tam nejsou žádný hranice“* či tento úryvek *ale prostě i toho, že ty děti dneska, tam kde ty děti měly první sexuální zkušenosti v sedmnácti za nás, tak dneska ve 13 úplně v pohodě, takže i tady to se hrozně posouvá.“* Zde si myslím, že je vidět otevřenost pedagogů, dle mého názoru, nesprávným směrem, kdy je otevřenost vnímána jako tolerance pohlavního styku před dosažením věkové hranice, přestože je to v rozporu s legislativou.

Domnívám se však, že výroky jako například tento *„ten tlak ty společnosti je jako úplně šílenej, protože ty dnešní děti hlavně hledaj někoho, aby se mu zalíbily“*, či tento *„jsou i děti dneska který se bojí chodit na záchod před ostatními, že je člověk musí pouštět o hodině, aby tam byly samy, jsou už i takovýhle děti, tak ty pak maj problém vůbec se vyjádřit“*, přispívají k vyčleňování žáků, kteří se nějakým způsobem liší či k prohlubování rozdělení starší a mladší generace. Myslím si, že v každé generaci se objevují dospívající, kteří např. hledají někoho, komu by se zalíbili, a že tento výrok hodnotí potřeby dospívajících jako něco novodobě negativního.

Někteří učitelé, jako Irena či Rút, se domnívají, že žáci mají příliš mnoho informací, tím pádem, že informace ve výuce sexuální výchovy pro ně nebudou nic nového. *„To je můj*

větší problém, než nějaká sexuální výchova, protože si myslím, že oni toho viděli a vědí mnohdy víc než já, protože obzvlášť kluci jedou to porno od třetí třídy“, „oni všechno vidí, všechno viděli“ (Irena), „i když si myslím, že dneska možná ty holčiny v tý sedmý osmý třídě toho vědí víc než my z toho internetu a z televize“ (Rút). Předpokládám tedy, že to implikuje určité domněnky, zda je sexuální výchova vůbec nutná. Problematické z mého pohledu je, že je zde sexuální výchova pojímána pouze se zaměřením na informace a kognitivní složku změny postojů v rámci prevence. Sexuální výchova má však několik aspektů, například psychosociální či duchovní, které by školní sexuální výchova žákům mohla poskytovat kvalitněji, odborněji a komplexněji než jiné zdroje jako např. sociální média.

Někteří učitelé též kritizovali některé současné trendy ve společnosti, například jedna z vyučujících říká, že nesouhlasí se směrem, kterým se vyvíjí debata o sexuálním obtěžování „*Teď to řeknu přehnaně jo, že muž otevře ženě dveře a prostě jí ponížil, tam je pro mě ta hranice, co prostě nechci zažít, nějaká muž a žena, nějaký stav, kdy muž je někdo, kdo by se o tu ženu měl starat, pečovat, pořád to mám. Není to takový, že muž se podívá, řekne sluší ti to a je nějaký, harašení, no, to nám trošku ty média, nebo společnost cpou do hlavy, tyhle ty názory, tak s těma se prostě neztotožním, teď nemyslím nějaký zneužívání, to nemyslím jo, ale myslím jako ta společnost, že se otáčí proti těm zaběhnutejm..., nějaký základní muž žena rozdíl, nějaký sexuální praktiky, který jsou už za hranicí nějakýho sexuálního týrání nebo nevím, porno jako takový, třeba neřeknu nějaký pornofilmy, neřeknu nějaký pornofilmy co někdo sleduje, aby se mu zlepšil sexuální život, to mi vůbec nevadí, ale třeba, že bych souhlasila s nějakýma pedofilníma videama nebo něco takovýho, tak to vůbec.*“ či co se týče genderové identity „*nejsem takový ten zastánce, že by člověk jim, už takhle malým dětem by říkal, že můžou mít jako, jak bych to řekla, takový ty moderní názory dnešní, že máme X cítění se, pohlaví, nebo tak, to vůbec o tom nemluví nějaký takovýhle věci.*“

Další vyučující, která se změnou legislativy týkající se znásilnění souhlasí, říká o konsentu „*určitě, já kladně prostě, já třeba jsem dost akční a taková rázná jako, takže já si své hranice udělám, ale jsou potom lidi, který jsou opravdu poddajný a myslím si, že je v pořádku, že by to mělo být na základě vysloveného souhlasu, i když je to možná jako trošku divný jo, ale jako, že mlčení není souhlas teda.*“

V těchto úryvcích je dle mého názoru patrné nepochopení daných problematik. V první citaci vyučující mluví o genderových rolích. Snaha o genderovou rovnost však nijak nerozporuje možnost péče o ženu (či opačně). Dále je v úryvku zmíněna pedofilní pornografie, která je trestná, vyučující ji však zmiňuje jako svou osobní hranici a trend se kterým nesouhlasí. Dále popisuje genderovou identitu slovy „X cítění se, pohlaví“, což může naznačovat nedostatečnou vybavenost odbornou terminologií k tomuto tématu. Vyučující, která zmiňuje téma konsentu se změnou legislativy sice souhlasí, avšak, z mého pohledu, dochází k nepochopení celého konceptu, což opět znemožňuje předat tento koncept souhlasu kvalitním způsobem žákům. Vzhledem k tomu, že sexuální násilí může být páčáno i na „akčních“ a „rázných“ lidech, nejen na „poddajných“ jedincích, stejně tak, že konsent má mnoho podob a nejedná se pouze o jasně vyslovený verbální souhlas.

Učitelé mnohdy nesouhlasí se směrem, kam se sexuální výchova vyvíjí. Na základě rozhovorů jsem však nabyla dojmu, že toto nemusí být způsobeno jejich „nesnášenlivými názory“, ale nedostatečnou informovaností, znalostí legislativy, terminologie, či nepochopením základních konceptů těchto nových trendů. Domnívám se, že tato neznalost může z velké části pramenit z nezájmu o téma sexuální výchovy, jak říká Lea *„pro mě je tohle spíš takový vedlejší téma, tak nad tímhle tím teda neuvažuju, nepřemýšlím a v podstatě je mi to asi trošku i jedno možná ... ale jakoby představu o tom, jak by se ta sexuální výchova ve školách měla vyvíjet to vůbec neřeším.“* či Dana. *„jako abych vám řekla pravdu, ani já to neberu nějak, že bych si někde hledala, jak postupovat nově, moderně“, „některým věcem už prostě nerozumím, co se týká názorů na cítění muž, žena, ono, ani se o to nějak nezajímám musím říct“.*

Obecně vzato je sexuální výchova na těchto školách stále velmi heteronormativní, soustředí se na normalitu a srovnávání žáků s normou bez přihlídnutí k jejich individuálním projevům, také nevychází příliš často z novodobých výzkumů a odborných poznatků. Z těchto důvodů se domnívám, že prohlubuje (především genderové) nerovnosti a zvyrazňuje odlišnost mezi žáky.

3.3. Nepochopení prožívání dětí

Téma „Nepochopení prožívání dětí“ obsahuje nejméně kódů, ale přišlo mi, že je důležité vydělit toto téma samostatně. Vyučující žáky nekritizovali za jejich prožívání, ale často

z rozhovorů vyplynulo, že některé tyto projevy (např. stud, smích, nezralost) jsou pro ně překážkou pro výuku sexuální výchovy. Domnívám se, že by pro vyučující bylo snazší toto téma vyučovat, pokud by vnímali tyto projevy jako určitou součást sexuální výchovy, jako způsob, kterým někteří žáci mohou vyjadřovat zájem o téma, stud, nervozitu.

Pro vyučující se jeví jako velmi důležitý faktor zralost žáků při výuce sexuální výchovy - „*příští hodinu to zkusíme ještě jednou, jestli budete prostě schopný, vyzrálý na to, abyste to vzali, abyste to přijali, abychom si o tom mohli popovídat*“, či „*zkušenost tady od holek a kluci, já mám pocit, jak oni jsou ještě míň vyspělý než ty holčiny, tak to měli jako srandu, že prostě to neberou úplně navážno, že z toho maj trochu srandu, určitě víc než ty holky*“. Domnívám se, že výuka sexuální výchovy je pro pedagogy náročná, avšak myslím, že ze samotného principu, že se jedná o žáky základních škol, je požadavek na zralost pro žáky nesplnitelný, neboť jsou vývojově nezralí. Například Dana, přestože by ocenila zralý přístup žáků dodává, že se jí vyplatilo respektovat, že se nechovají dospěle, přestože ona k nim zachovává partnerský přístup. „*Neřvat na ně, ať toho nechají, ať se chovají dospěle, mluvit na ně jako otevřeně jako na dospělý, dospělejší lidi, aby to tak brali, že je to prostě normální, že to do života patří.*“

Jako velkou překážku učitelé zmiňovali smích žáků, především chlapců. „*Ty kluci to jako všechno hrozně zlehčujou, je to jeden velkej vtip*“, Lea to vnímá dokonce jako důvod, proč sexuální výchova není vyučována „*kolegové to většinou moc vyučovat nechtěj, protože spousta dětí se tomu směje, vysmívá, ty hodiny jsou prostě jako náročnější ukočírovat, aby se to nezvrhlo v nějaký sexuální narážky a jednolitej smích*“. Dle Lucie Jarkovské však smích a provokace mohou být maskováním „rozpaků, obav a nejistot (Sexuální výchova - vybraná témata, 2009). Rút zde popisuje tuto skutečnost „*tady musím říct, že se musím ještě naučit pracovat sama se sebou, protože opravdu když cítím, že si z toho dělají srandu, nebo že to není tak jak by to asi mělo být, tak já potom zvyšuju hlas a trošku jako startuju, takže tam se s tím musím jako vypořádat sama*“, kdy, přestože je smích pro vyučující obtížný a rušivý, snaží se o určitou sebereflexi.

Někteří vyučující také stále přistupují k prevenci formou „strašení“, vyhrožování. Například, co se týče sexuálně přenosných infekcí Irena říká „*tam ani nemyslím, že by se v tom museli cítit dobře, že možná že na tý střední škole, není to základka, ty třetíáky trochu šokovat, tím,*

jak vypadá třeba kapavka nebo prostě nějaká pohlavní nemoc prostě nebylo úplně od věci“ . Navíc dodává „docela používáme i dokument V síti, viděla to větší část naší školy, od tý 7. třídy výš“, což opět vyvolává strach. Daniel, který popisuje situaci řešení sexuálního obtěžování žákyně říká „se to vyřešilo tím, že jsme si zavolali toho dotyčného chlapce, na základě toho byla komise ŠPP, že porušuje školní řád, se to řešilo a potom se to v budoucnosti nestalo. Chlapec se zalekl, měl asi nějaký pubertální choutky a takovýhle věci“, kde tedy opět působilo školní poradenské pracoviště převážně represivním přístupem.

3.4. Přístup učitelů k výuce a aktuální výuka

Téma „Přístup učitelů k výuce a aktuální výuka“ obsahuje způsoby jednání vyučujících, které v současnosti aplikují při výuce sexuální výchovy. Jedná se o popis spíše než hodnocení výuky a přístupu učitelů, neboť tyto postupy jsou, dle mého názoru, více ohleduplné nežli přístupy v tématu „Prohlubování nerovnosti a jinakosti“.

Z rozhovorů plyne, že většina daných škol se v sexuální výchově zaměřuje na biologický aspekt sexuální výchovy, ale často ho alespoň zčásti rozšiřuje i o sociální aspekty. Vyučující často používají vlastní materiály, výuku formou otázek žáků a diskuse, zjišťují prekoncepty žáků, což říká například Rút „*nechat to na nich, co prostě cítíte, že oni už vědí a co ještě ne, takže stavět na tom, co oni mají ten základ už daný, je to o tý spolupráci mezi tím přednášejícím a téma dětma, si myslím já.*“ a Lea, která si vytváří obsah sexuální výchovy převážně sama „*já většinou si zpracovávám materiály nebo využívám vlastní materiály, který si dělám, ale takovej ten základ používám teda spíš pro sebe učebnici občanský výchovy a výchovy ke zdraví od Frause, kde to je nějak rámcově zpracovaný, ale mě teda už ty učebnice nevyhovujou ani s dětma je nepoužíváme, takže spíš si to téma zpracovávám podle sebe s použitím různých metod a toho se tak nějak držím“ .*

Současná sexuální výchova v těchto školách se stále zaměřuje především na problémy a jejich řešení - „*s nějakýma možnýma dopadama, těhotenství, ochrana, popřípadě sexuální nějaký nemoci*“. Pozornost je zaměřována na negativní důsledků sexuálního chování či nápravu problémů, až poté, co již nastaly, „*já to neučím, to je součástí předmětu výchova ke zdraví ale není tam tomu věnovaný moc hodin, ale neřeknu vám kolik, protože já to neučím, já jsem metodik prevence a já spíš hasím to, co je v ten okamžik aktuální*“. Objevuje se také, že výchovu nevyučují vůbec, jak říká například Daniel „*ohledně sexuálních problému jsem*

tady ve škole nic nedělal, nebo neprobíral“. Z mého pohledu chybí v této výuce orientace na pozitivní aspekty sexuality, poznávání sexuality, obecně psychosociální aspekty sexuální výchovy. Žáci jsou od začátku často seznámeni jen s riziky a nemají možnost prozkoumat tuto oblast bez určitého strachu.

Vyučující si často odporovali ve svých tvrzeních, neboť většina z nich hodnotila výuku jako nutnou, smysluplnou, avšak nevyvíjela příliš úsilí k její kvalitní realizaci ve škole *„to že to je nutný, že ty děti, tady je trošku jinej problém, tady není sexuální výchova úplně to nezbytně nutný, ale ty děti v podstatě od nějaký 3. třídy velmi rychle dostávají k pornografii, a to je ten problém, na kterej se třeba já budu zaměřovat až ted'ka přejdu tu kyberšikanu“.* Zde v ukázce vyděluje vyučující téma pornografie od sexuální výchovy, přestože sexuální výchova tuto tematiku obsahuje. Například Daniel sexuální výchovu velmi podporuje *„ta sexuální výchova je potřeba, tak třeba na těch školách ji probírat i třeba v rámci prevenci, to už jsme si říkali i na začátku, aby nějakým způsobem, ono v podstatě nepovinný předměty jsou povinný, ale aby aspoň to měli, já nevím, dejme tomu jednou tejdně, jednou za 14 dní, aby s těma dětma se vedla komunikace ohledně tý sexuální výchovy, problémy, kdyby někdo měl dotazy, abychom případně zároveň tohle řešili nebo spolu pracovali“,* zároveň však na této konkrétní škole sexuální výchova není vyučována vůbec.

Vnímám, že pro vyučující jsou velmi důležitou hodnotou zkušenosti, které často zmiňují jako zásadní při výuce sexuální výchovy jako například Dana *„jak jsem se měnila já, nevím no, asi jsem si jistější, čím je člověk starší, v tom tématu se cítí jistěji a čerpá z nějakých těch nabitých zkušeností za ty roky“* či Lea *„jak člověk získává zkušenosti a dokáže jakoby třeba s těma dětma mluvit i jinak, protože ze začátku, když přijde učitel jako, čerstvý, mladý učitel, tak mladý učitelce se určitě s těma dětma, zvlášť s těma staršíma, třeba devátákama jako mluví o trošku asi hůř, byla jsem asi nesmělejší, víc jsem se styděla, zatímco ted'ka už to tak jako plyne volně“,* *„mám tu jistotu sama v sobě“.*

Externí přednášející Alena Blažková z organizace MP Education patřila k nejčastěji zmiňovaným externistům, se kterými školy spolupracují. Spolupráci s ní popisuje Dana *„máme už dlouholeté zkušenosti tady s tou paní, tady s tou organizací, s tou paní Blažkovou a jako jezdí sem už hodně let, řekla bych třeba už 10 let, že s ní spolupracujeme naše škola a jsme s ní spokojený, co se týče 2. stupně, takže tam ona pracuje už 10 let, my jsme ji minulý*

rok využili poprvé, co se týče toho 1. stupně a tam spíš dávám na ty názory té kolegyně, která jí má, která jí objednává, která jí zná a se kterou spolupracuje už hodně dlouho“ i Rút „já jsem šla vyloženě po zkušenostech kolegů, co tady s ní spolupracovali už předtím, protože ta samá paní, k nám před tím covidem, když to jelo už jezdila, už léta, takže jsem sáhla opět po ní, když jsem začala dávat preventivní programy dohromady a takže na doporučení vlastně“. Zde můžeme vidět, že pro vyučující je prioritní především doporučení kolegů a dlouholetá zkušenost, nedochází však k dalšímu hlubšímu prověření obsahu a kvality programu. I Daniel, který nevyužívá služeb externistů, aplikuje tento postoj na výběr materiálů ze svého studia sociální patologie a prevence na vysoké škole, ze kterých by mohl čerpat pro preventivní programy *„jsou to docenti, který jsou v tomhle zaběhlý s obrovskou praxí, s velkou metodikou“*, přestože se jedná o materiály, které se zaměřují pouze na patologii, tím pádem již neodpovídají aktuálnímu směru výuky sexuální výchovy.

Domnívám se, že přílišný důraz na zkušenosti může vést k nedostatečnému reagování na aktuální změny a vývoj sexuální výchovy, či k určité neodbornosti *„jako abych vám řekla pravdu, ani já to neberu nějak, že bych si někde hledala, jak postupovat nově, moderně, prostě to беру tak jako intuitivně a čerpám z toho, co prostě člověk se naučil nějak za život.“* Zároveň vnímám, že pro vyučující je téma „zastaralosti“ aktuální a přemýšlí o něm, jako například Eva *„abyste před nima nevypadal jako „hele stará bréca, ta tomu nerozumí, ona nás zase otravuje jako všichni ostatní“, abyste jim to podala tak, aby si to sami přebrali, že to vlastně nechtěj no“*.

Domnívám se, že někteří z vyučujících chtějí být v rámci prevence progresivní, ale jejich vnímání dospívajících nekoresponduje s realitou žáků. *„Oni mají teda samozřejmě něco nakoukaného z televize, z časopisů, z internetu“*, zde vyučující popisuje, kde žáci získávají své znalosti. Z mé zkušenosti však většina žáků základních škol časopisy či televizi již nesledují.

Tato citace *„to je na tom prvním stupni, a to je spíš takovou formou, jako když se setkám s neznámým člověkem, tak, že může vypadat hezky, hodnej a nemusí být hodný, takovýto nebrání si bombónu od cizích lidí, nenechat se nikam zatáhnout“* ilustruje, jak vyučující vnímá nebezpečí zneužití. V současnosti však zneužití bývá často uskutečněno například skrze grooming.

V rozhovorech mě velmi zajímaly osobní postoje a emoce vyučujících. Vyučující se však nechtěli svými emocemi během výuky příliš zabývat. Většinou odpovídali způsobem, který poukazoval na to, že se naopak záměrně snaží zachovat určitý nadhled, jako například Irena. *„Učitel by ale měl být vždycky nad věcí, tam to není o nějakým o mém osobním pocitu nebo názoru, ale o tom korektně informovat, takže můžu mít já názor na nějakou menšinu jo třeba, třeba jako příklad, protože ve směr jsem jako myslím téměř 100% tolerantní, ale jako učitel bych neměla prostě to nějak sdělovat. Já je mám informovat o nějakých faktech, případně varovat před nějakýma nástrahami. Tam to není o tom, co já si myslím nebo cítím, jo.“*. Stejně tak Daniel *„no spíš se mnou emoce..., já to neberu, já se jakoby, moje emoce se do toho, jsou jako neutrální, já to považuju jako důležitost, jo, pro ty děti, ... vedu to jako spíš neutrálně a moc se do toho neponořuju“*. Z výzkumů však vyplývá, že pro žáky je osobní přístup velmi důležitý a klíčový pro efektivitu výuky (Duffy et al., 2013). Žáci identifikující se jako LGBTQ+, by dokonce ocenili, pokud by se vyučující identifikoval stejně a oni ho tak mohli vnímat jako svůj vzor (Charley et al., 2023).

Během rozhovorů jsem také měla pocit, že čas je velmi podstatný faktor, který ovlivňuje chod školy. Cítila jsem během rozhovorů určitý diskomfort, neboť jsem měla pocit, že vyučující jsou velmi zaneprázdnění a nemají tudíž příliš času nazbyt. Téma času se objevovalo i v rámci některých odpovědí, například u Daniela *„já kouknu na čas, máme toho ještě víc? Nebo já právě jsem měl mít ty dvě hodiny volno, ale přehodil se mi rozvrh“*. Často se také nedostatek času promítá do toho, zda je možné realizovat sexuální výchovu či ne, jak říká i Irena *„my toho máme strašně moc, my letos jedeme každá třída má nějakých 5-6-7 jenom přednášek ohledně nějaký prevence, do toho mají nějaký výlety, exkurze a musí se taky připravovat na přijímačky, takže já tam víc, kolegům pak taky odpadá hodina, takže tam seděj zadarmo, což je taky třeba nepříjemný, takže já tam jako víc a víc, pokud tam nemám jako zakázku, že by tam byl vyloženě problém, tak to prostě jsem zatím nezařadila (sexuální výchovu), ale vím že jako by to asi bylo dobrý,“*. Preventivní programy také bývají nahodile zařazovány i na poslední chvíli místo odpadlých hodin.

3.5. Legitimizace toho, že sexuální výchovu neučí

Během rozhovorů jsem zaznamenala, že je možné, že se metodici prevence sexuální výchovou příliš nezabývají, neboť ji nevnímají jako svou zodpovědnost. Velmi často byla

v jejich odpovědích přenáší zodpovědnost na druhé – na nadřízené instituce, externí vyučující či samotné žáky. Dle Doporučení MŠMT by však metodik prevence zohledňovat témata sexuální výchovy v MPP, koordinovat a metodicky vést pedagogy, doporučovat preventivní aktivity a vzdělávací aktivity pro pedagogické pracovníky v oblasti sexuální výchovy (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010).

Zároveň například Irena referuje, že výuku sexuální výchovy mohou učitelé přeskočit, pokud ji vyučovat nechtějí - „není žádná výuka, je to součástí předmětu výchovy ke zdraví, ale učí se to – je to vždycky na tom učiteli, je to prostě, jestli to odučí nebo neodučí to já vám neřeknu, jestli se v tom někdo necítí, tak to jakoby ani neodučí, dneska je to poměrně volný všechno, tam máte nějaký výstupy, nějaký plán, ale když zrovna tohle prostě jako neodučíte, tak se asi tolik neděje. Já nevím, jak se v tom kolegové cítí v tomhle tématu, já s tím problémem nemám, ale já to zrovna neučím“.

Specifikou je, že se jedná o venkovské školy. Tamní učitelé tak mají dojem, že se jich velká část rizik netýká a nevnímají jako aktuální potřebu zařadit některá témata mezi své preventivní programy. Pojem „vesnická škola“ se opakoval téměř v každém rozhovoru. „Jinak si furt myslím, že ty děti jako pak tady jsou jako „vesnický“, že jsou na tom trochu jinak, než potom když už to vidím třeba Kolín, Poděbrady, Praha“. Ze zkušeností učitelů se na těchto školách neobjevují ani žáci patřící k minoritám, věřící, či LGBTQ+ tudíž se jejich výukou nijak nezabývají. „Helejte učím na vesnický škole, takže tam jako úplně žádný extra výkyvy v tomhle nemáme, pár dětí věřících tam je ale nemáme tam, ani jsme tam neměli za ty roky co tam jsem nikoho tak hluboce věřícího, že by třeba na ty hodiny nechodil, že by musel opouštět třídu, to jsme tam nikdy neměli. Občas tam máme jako třeba homosexuálně zaměřené děti, ba naopak jsou otevřené o tom mluvit, před třídou se o tom bavíme, takže to ba naopak funguje velmi dobře a jako, nevím, my tam jako nemáme žádný děti, který by si nebyly jistý svým pohlavím, takže jako zatím se s tím nesetkáváme. Kolegyně říkaly, že jako v Praze už se s tím samozřejmě setkávají, ale u nás na tý vesnici to zatím není no.“

Z odpovědí vyučujících se domnívám, že nemají pocit kontroly nad situací, pocit že by mohli sami něco změnit – „já bych tohleto zařadil jako nepovinný předmět, určitě jako je to tady zeshora nedovolen jako povinný předmět“, z některých odpovědí mám pocit i určité odevzdanosti situaci „tady se hodně volá po tom, aby byla jako větší dostupnost těch

předmětů, jakože když třeba 1. hodinu odučím v přírodopisu, jak to vypadá jako po stránce biologie, tak na to navázat, jak to vypadá po stránce vztahů, ale to bohužel, ministerstvo jako furt chce, ale myslím, že to nikde nefunguje“.

Při výuce sexuální výchovy externími pracovníky, metodici prevence velmi často neznali dopředu obsah programu - „*tohleto bylo opravdu jakože na její triko (paní Blažkové z MP Education), že jsem neviděla dopředu s čím přijede“*. Například Dana si uvědomuje náročnost výběru externích programů, zároveň však z její odpovědi pozorujeme, že nejspíše nevnímá svou možnost tuto situaci, jakkoliv ovlivnit „*no, musím vám říct, že je to těžký, protože člověk, dokud to nevidí, dokud to nezažije, tak tam říct můžou cokoliv“*.

Z odpovědi další vyučující „*jednou jsme byli na nějakým jakože divadelním představení, to bylo zase šíleně přehrávaný a uřvaný a na to už bych v životě nešla, vůbec nevím to byla nějaká firma z Prahy, která s tím takhle objížděla města a jednou zase to bylo, že vlastně to bylo na sexuální obtěžování a internet, jak se proti tomu bránit a co to vůbec je a tak, tam zase jako dobrý informace tam měli, ale nebylo to jako nic, co bych těm dětem jako neříkala já, takže z mého pohledu to bylo prostě na jednu stranu něco zbytečného, v rámci toho, že děti si to platí, a platí si něco, co já jsem jim schopná taky předat“* je patrné, že nejspíše vnímá kvalitu a odbornost programu pouze jako odpovědnost externisty, nikoliv jako svou v roli metodika prevence. Z mého pohledu je tento postoj velmi nebezpečný, neboť v jeho důsledku může téměř kdokoliv žákům předávat jakékoliv informace chce, aniž by předtím došlo k jakékoliv kontrole daného obsahu. To se však týká i vyučujících ve školách, neboť například jedna z vyučujících během suplované hodiny (na předchozím pracovišti) žákům popisovala příběhy o zkušenostech lidí z jejího okolí „*když jsem to učila třeba i já třeba na té střední škole, to bylo, když jim třeba odpadla nějaká hodina, tak abych tam neseděla zbůhdarma, tak spíš jim vyprávím ty příběhy, příklady, že jako ukazujeme obrázky“*.

Velmi často učitele také odrazuje nezájem žáků, kterým „*ospravedlňují“* absenci sexuální výchovy - „*spoustu autorů, spoustu vysokoškolských učitelů o tom napsalo knihy, i spoustu dětí, který si to třeba nepřečtou, protože je to třeba nezajímá“* či „*jako děti na základce dneska vůbec nějaký témata, který rezonují ve společnosti, vůbec nezajímaj“*. Domnívám se, že tento postoj opět snímá zodpovědnost z vyučujících a přenáší ji na žáky, zda o výuku sexuální výchovy mají či nemají zájem. V běžných předmětech však nezájem žáků není brán

jako dostatečný důvod k vynechání daného učiva. Myslím, že jedním z důvodů nezájmu žáků navíc může být, že výuka nereaguje na jejich potřeby a žáci ji tudíž nevnímají jako relevantní.

3.6. Otevřenost a citlivost

Přestože se v sexuální výchově objevovali nedostatky v porovnání s odbornou literaturou, doporučením MŠMT či Standardy WHO, samotní vyučující si jsou vědomi některých těchto nedostatků a projevují v tomto směru sebereflexi jako například Irena „*já vím že v tom mám trošku mezeru jako metodik prevence, ale jak říkám, řešíme kyberšikanu, vapování*“ nebo Rút, která by ráda téma genderové identity pochopila ještě více „*musím se teda přiznat tady zcela neprofesionálně, že to jako nechápu, takže tam se v tom hrabu, že bych je chtěla pochopit, ale že tam se s tím peru i sama se sebou*“.

Někteří vyučující mají zájem o aktuální témata a dochází u nich díky tomu i k nějakému osobnímu rozvoji například u Lenky v pohledu na romskou komunitu. „*Dřív jsem to měla tak nalinkovaný, že prostě ty rodiče za ty děti odpovídaj, a že v podstatě to jako neuměj, nevím, ohlídat je špatný slovo, že na to neuměj jako dohlédnout ty rodiny. Ale ty rodiny takhle fungují po staletí, takže ty rodiny to tak prostě maj, předávaj to z generace na generaci a teď už mi to přijde, že to tak k nim prostě patří. Tak jsem jako asi velmi jako dospěla a prozřela a možná jsem došla k jakýmsi pochopení.*“ Dana zmiňuje i větší otevřenost v učitelských sborech „*třeba jako sexuální pomůcky, praktiky, nebo jako diskuze mezi učiteli na tohle téma, že se o tom bavíme třeba jak to probíráme mezi lidma, je to otevřenější to téma, za mě, když jsem nastoupila, tak málokdo se normálně bavil o tom, jak sexuálně žije, nebo jak si to myslí, jaký má názor na tyhle věci. Dneska už je to otevřenější, už člověk diskutuje víc na tadyta témata, pomůcky, a tak no.*“.

Vyučující zmiňovali i aktuální témata, jako konsent, body image, LGBTQ+ tematiku. Většina z nich se snaží o otevřenost, pochopení a pomoc žákům jako například popisuje Rút „*mě tyhle ty děti (problémový) naopak jako nakopávaj, že mi vlastně oni nějakým způsobem rozšiřujou ten obzor ... ale tyhle děti mají nějaký svůj názor, akorát musej trošku nasměrovat, uchopit, aby věděli, jak s tím pracovat. Takže určitě větší otevřenost a jednat s nima na férovku.*“.

Domnívám se, že na otevřenost a zájem vyučujících mají vliv i členové jejich rodiny a blízcí. Vypozorovala jsem, že učitelé často zmiňují tematiku sexuální výchovy v konotaci se svými vlastními dětmi a předpokládám, že více vnímají důležitost tohoto tématu v situaci, kdy se týká jejich dětí. To potvrzuje například odpověď Lenky *„a zrovna jsem ve věku, kdy mám doma jedno dítě téměř šestnáctiletý, druhý dítě třináctiletý, takže i v tomhle směru je pro nás velký téma období dospívání a nějakých jako sexuálního zážitku a vůbec jako partnerství.“* nebo Ley, která díky tomu vidí v sexuální výchově smysluplnost *„do svého soukromého života, bud', že se s tím budu potýkat doma, že to nějakým způsobem budu vysvětlovat, takže si to ve škole můžu natrénovat, jak mluvit“*.

Daniel, který říká *„moje emoce se do toho, jsou jako neutrální, já to považuju jako důležitost, jo, pro ty děti, nebo jako v okolí s kamarády se o tom bavíme, i doma s mojí ženou atd. ale vedu to jako spíš neutrálně a moc se do toho neponořuju“*, nechce sdílet své názory a emoce se žáky, z jeho odpovědi však můžeme vyvodit, že o tématech nějakým způsobem v osobním životě přemýšlí.

4. Diskuse

Cílem práce bylo prozkoumat jaké jsou zkušenosti učitelů se sexuální výchovou, jaké emoce ve spojitosti s ní vyučující prožívají, s jakými názory a hodnotami se ztotožňují, případně jakým způsobem pak tyto skutečnosti ovlivňují vyučovanou sexuální výchovu na základních školách. Na tyto otázky odpovídám též detailněji v kapitole 3 skrze identifikovaná témata.

Doporučení MŠMT pojmenovává „Desatero realizace sexuální výchovy“. V kapitole „Zásady a standardy, na které učitelé dbají“ pozorujeme, že učitelé převážně splňují tyto položky: důvěra žáků v učitele, přiměřenost v sexuální výchově, vědeckost (co se týče biologických aspektů sexuální výchovy), též dbají na vzájemnou důvěru, respekt ke stupni zralosti žáků, zájem žáků o téma, užitečnost tématu a pravdivé odpovědi na otázky, které jsou zmiňovány v publikaci „Výchova k reprodukčnímu zdraví“. Bezpečné prostředí, respektování soukromí a hranic žáků, které zdůrazňuje WHO, jsou učiteli též dodržovány. Zbývající položky desatera – spolupráce školy s rodinou, koedukace v sexuální výchově, etický přístup, komplexnost a harmonie v sexuální výchově, vliv osobnosti učitele, neodsuzující a citlivý postoj k sexualitě, systémovost a provázanost sexuální výchovy s výchovně-vzdělávacím procesem ve škole, jsou naplňovány zřídka či situačně. Spolupráce s rodinou ve většině případů probíhá formou informovanosti rodičů o uskutečnění výuky sexuální výchovy, nespolupracuje však s rodiči na hlubší úrovni, rodiče se sexuální výchovy neúčastní ani ji nijak neovlivňují. Ke spolupráci většinou dochází až při řešení vniklých potíží. Koedukace chlapců a dívek se objevuje na prvním stupni, na druhém stupni však byli žáci převážně rozděleni. Přestože vyučující se snaží o citlivý přístup k sexualitě, z mého pohledu není neodsuzující. To může být zapříčiněno tím, že učitelé vědomě s těmito svými postoji nepracují. Většina z učitelů se ve výuce snaží o nadhled. Podle WHO je však „nezbytným předpokladem ochota vzdělavatelů reflektovat své vlastní postoje k sexualitě, k hodnotám a normám společnosti, neboť pro žáky budou představovat vzor“ (WHO, 2010). V současnosti však postoje vyučujících zůstávají nevyřešené, zároveň se ale promítají do formy a obsahu sexuální výchovy, která je žákům poskytována. Toto můžeme sledovat v kapitole „Prohlubování nerovnosti a jinakosti“.

Odpověď na otázku, jaké emoce učitelé prožívají je nejasná, neboť z odpovědí vyplývá, že se vyučující svými emocemi příliš nezabývají. Ojedinele zmiňovali počáteční stud, většina

z nich se však této otázce vyhýbala odpovědí, že žádné emoce neprožívají. Stejně tak, jako v otázce postojů, hodnot, ideologií. Což může značit jistou absenci sebereflexe. Zároveň však tyto nevyřčené postoje můžeme jasně pozorovat skrze obsah vyučované sexuální výchovy, či výběr externích preventivních programů. V tématu „Prohlubování nerovnosti a jinakosti“ je blíže vidět, jakým způsobem vyučující nahlíží na genderové stereotypy, nerovnosti, menšiny. Ze studie Grose et al. (2014) však plyne, že pokud je reprodukční a sexuální zdraví vnímáno v kontextu patriarchálního nastavení společnosti, dochází k reprodukci genderových norem. Navíc se ukazuje, že čím tradičnější je genderová ideologie tím rizikovější jsou antikoncepční postoje, naopak alternativnější genderové postoje mohou podporovat rozvoj sexuálního zdraví a wellbeingu. Restriktivní programy nevedou k žádoucímu efektu a prokázaly se dle WHO jako nefunkční (WHO, 2010). V případě, že se ve školách zaměřovali také na sociální sexuální výchovu, byla pozornost věnována přípravě na partnerství, manželství, případně rodičovství. Na rozdíl od Standardů WHO, které informují o různých formách partnerství a různých možnostech rodičovství, je ve školách k těmto tématům přistupováno velmi heteronormativně. Nejen WHO, ale také MŠMT doporučuje brát v úvahu během výuky sexuální výchovy menšiny a žáky s odlišným sociokulturním kontextem. V kontextu těchto vybraných škol se však nemusí jednat pouze o žáky identifikující se jako LGBTQ+, ale také například o romské či vietnamské žáky. V současnosti sexuální výchova nijak nepracuje s odlišným backgroundem těchto žáků, což může vést k nedodržování jejich práva na informovanost. V důsledku jsou tito žáci informováni z jiných zdrojů, které nemusí být spolehlivé, jsou také tímto způsobem vyčleňováni z majoritní společnosti, což může představovat rizikové faktory pro rozvinutí rizikového chování. LGBTQ+ inkluzivní sexuální výchova má však benefity i pro heterosexuální žáky, neboť přispívá ke snižování homofobie (Charley et al., 2023; Jarpe-Ratner, 2020). Pokud budeme vycházet z tohoto předpokladu, mohla by inkluzivní sexuální výchova vůči dalším menšinám potenciálně snížit míru i jejich vyčlenění.

Z výzkumu zaměřeného na potřeby a zájmy žáků v sexuální výchově vyplývá, že se žáci chtějí autonomně rozhodovat o svém sexuálním životě a pozitivně prožívat svou sexualitu. Z toho důvodu mají zájem o potřebné informace, nabídnutí možností a zplnomocnění (Allen, 2008). Kritizují, že jsou vnímáni jako bytosti bez sexuální identity. Z literatury také vyplývá, že sexualita je formována od narození a sexuální výchova též probíhá v rodině od narození

(WHO, 2010). Pro dospívající navíc byla velmi důležitá autenticita při sexuální výchově, což opět potvrzuje nutnost pedagoga pracovat se svými osobními postoji a přesvědčeními, oproti domnění vyučujících, že si mají zachovávat nadhled (Allen, 2008).

Komplexní (komprehensivní) sexuální výchova vychází z odborných znalostí, medicínských poznatků, zakládá na informovanosti a inkluzivitě. Přestože aktuální výuka (na těchto vybraných základních školách) sexuální výchovy není příliš inkluzivní, domnívám se, že je do určité míry komplexní. I zahraniční studie však potvrzují, že komplexní výuka není vždy inkluzivní (Charley et al., 2023; Jarpe-Ratner, 2020). K sexuální výchově je v současnosti přistupováno psychologicky tzn. – zaměřuje se na oblast rodiny, partnerských vztahů, rodičovství a sociální patologie, společně s medicínskou oblastí – anatomie, fyziologie, prenatální vývoj, porod (Šulová et al., 2011). Dle hodnot bych současnou sexuální výchovu zařadila do humanistické, neboť dává zodpovědnost na jedince a respekt k právům druhých, či pragmatickou sexuální výchovu, která se zaměřuje na pozitivní prožívání sexuality a snižování rizik, dostatečnou informovanost a pozitivní návyky v sexuálním chování (Šulová et al., 2011). Domnívám se však, že aktuálně se sexuální výchova stále velmi nedostatečně zaměřuje na pozitivní aspekty sexuality, a naopak věnuje pozornost především rizikům a informovanosti. Velmi často se také zaměřuje na řešení problémů. Přestože sexuální výchova spadá pod primární prevenci, k intervencím často dochází až v moment, kdy už je potřeba sekundární či terciární preventivní intervence. Současná sexuální výchova navíc neodpovídá zásadám efektivní prevence – je velmi krátkodobá (až jednorázová), nestrukturovaná, zaměřuje se pouze na kognitivní složku postojů, nepodporuje protektivní faktory (Pavlas Martanová, 2014).

Z rozhovorů vyplývá, že se učitelé mohou výuce sexuální výchovy vyhnout, pokud danou látku učit nechtějí, případně přesunout tuto zodpovědnost na externího vyučujícího. Stejně závěry prezentuje i australský výzkum od Duffy et al. (2013). Tamní učitelé se díky flexibilitě osnov mohou vyhnout tématům, která učit nechtějí. Jako důvody uvádějí nedostatek znalostí, nejistotu, nekomfortnost a strach z nesouhlasu rodičů. Přestože čeští učitelé o svém nekomfortu příliš nemluvili, zmiňovali strach z rodičů a nedostatek znalostí v některých oblastech. Australští učitelé se navíc cítili sebejistě v tématech vytváření bezpečného prostředí k diskuzi, ohledně nastavování hranic a identifikace spolehlivých

externistů. Z rozhovorů s českými vyučujícími pozoruji, že bezpečné prostředí a hranice vnímají jako velmi podstatné. Jsou navíc ochotni žákům věnovat prostor k diskuzi a nabízejí svou pomoc v případě potřeby. Nabízí se zde však otázka, stejně jako v tomto australském výzkumu, jak motivovat učitele, aby o výuku sexuální výchovy měli zájem. Klíčem k odpovědi by mohly být mimo jiné výsledky této studie, které ukazují souvislost mezi sebejistotou učitele při výuce a vnímanou relevancí vyučovaného tématu. Můžeme předpokládat, že pokud budou učitelé při výuce sebejistější a jimi vyučovaná témata budou vnímat jako relevantní, sníží se snaha vyhnout se sexuální výchově.

Co se týče výběru externistů, na rozdíl od australských vyučujících není, z mého pohledu, v těchto českých školách situace ideální. Preventivní programy by, dle Pavlas Martanové (2014), měly být systematicky plánované s jasně strukturovaným programem. Přesto většina vyučujících organizuje tyto programy převážně nahodile. Navíc nedochází ke kontrole obsahu externího programu, tudíž nemůžeme považovat výběr externistů za spolehlivý. Efektivní preventivní programy by dále měly cílit na všechny složky postojů (afektivní, kognitivní, konativní), v současnosti však převažuje výuka zaměřená pouze na informace, což se prokázalo jako neefektivní (Pavlas Martanová, 2014).

Přesměrování zodpovědnosti za výuku sexuální výchovy bylo častým jevem v průběhu rozhovorů. Dle Duffy et al. (2013) však velká část odpovědnosti za sexuální výchovu leží na samotných vyučujících, kteří zároveň nemají dostatečnou podporu, k její realizaci, ať již finanční, časovou či možnosti vzdělávání. Odpovědnost by tak měla být rozdělena mezi celou společnost, aby děti získaly širší možnosti v oblasti sexuální výchovy.

4.1. Limity a přínosy práce

Domnívám se, že limitem výzkumu, je nedostatek informací, které jsem o konkrétních metodických prevence zjistila. Předpokládám, že by pro pochopení jejich zkušeností bylo vhodné, pokud bych se v rozhovorech zaměřila také na jejich věk, vzdělání, pracovní zkušenosti, odbornou přípravu pro výuku sexuální výchovy. Myslím, že tyto doplňující informace by mohly poskytnout hlubší vhled do perspektivy učitelů. Dále se domnívám, že formulace otázek týkajících se postojů a hodnot učitelů nebyla vhodná. Nepodařilo se mi rozklíčovat učitelské postoje v takové míře, v jaké bych si přála. Odhaduji, že je to z toho důvodu, že jsem se ptala na postoje příliš napřímo. Myslím, že by pro výzkum bylo

přínosnější, pokud bych například učitelům některá aktuální témata ze sexuální výchovy sama prezentovala a oni by na ně následně reagovali. Je možné, že stejný postup by se vyplatil i v případě prožívaných emocí učitelů, neboť na tuto otázku mnoho z nich odpovědělo velmi stručně.

Největším limitem je z mého pohledu můj osobní postoj k tématu, který ovlivňuje interpretaci dat. Vnímám, že jsem z toho důvodu k některým výrokům participantů velmi kritická, navíc někteří participanté jsou mými kolegy. V jistém ohledu mi tedy přijde neetické jejich postoje kritizovat, také vzhledem k tomu, že mi participanté poskytli svůj čas a nerada bych tak znevážila jejich ochotu zúčastnit se tohoto výzkumu. Zároveň se domnívám, že není vhodné upravovat obsah této práce jen z důvodu obav, abych se respondentů nějakým způsobem nedotkla. Myslím však, že jsem mohla respondentům poskytnout prostor pro určitý debriefing či nastínit můj názor po ukončení rozhovoru, tak aby byla účast ve výzkumu pro učitele více transparentní.

Přínosem výzkumu je zaměření na sexuální výchovu v kontextu venkovských škol. Výzkum může sloužit k nahlédnutí do problematiky výuky sexuální výchovy v těchto specifických oblastech a jako úvod pro pochopení, proč sexuální výchova není prioritou v rámci preventivních programů. Zároveň také ukazuje, jakým způsobem fungují školní poradenská pracoviště a vyučující v pozici metodiků prevence. Rozhovory navíc odkrývají navazující témata, která popisují zkušenosti vyučujících, klima školy, systémová nastavení, společenskou situaci a další.

Z dat vyplývá, že vyučující přistupují zodpovědně k bezpečí žáků – co se týče bezpečného prostředí pro výuku sexuální výchovy, tak i bezpečného sexuálního chování. Zároveň však většinou nesledují aktuální výzkumy, které popisují, jak v současnosti k sexuální výchově přistupovat, což vede k tomu, že vyučovaná sexuální výchova nemusí odpovídat potřebám žáků. Dle výzkumu Louisy Allen (2008) by žáci ocenili, pokud by sexuální výchova byla méně moralizující, nezaměřovala se pouze na prevenci sexuálně přenosných chorob a nechtěných těhotenství, ale naopak oslovovala více kontroverzní témata. Navíc kritizují, že nevědí, kam se obrátit v případě takové situace. Na základě nastudované literatury i procesu sběru dat se domnívám, že odkazování na kvalitní odborné služby či zdroje by mohlo být určitým řešením této situace. Vnímám, že někteří vyučující nahlíží na nové trendy s jistou

nedůvěrou. Domnívám se, že není realistické předpokládat, že všichni vyučující/metodici prevence mají zájem o vzdělávání a aktuální informace v sexuální výchově. Zároveň je však potřeba reagovat na potřeby dospívajících žáků a jejich právo na informovanost. Předpokládám tak, že pokud by vyučující věděli, na jaké odborné služby mohou žáky odkazovat, jaké zdroje k nastudování mohou žákům doporučit, mohlo by dojít alespoň k nasměrování žáků vhodným směrem. Toto potvrzuje i výzkum Parker et al. (2009) a Grose et al. (2014), ze kterých vyplývá, že sexuální výchova je efektivnější, pokud žáky odkazuje na místní sociální služby a dostupnou zdravotní péči. Zároveň by tak bylo možné se vyvarovat neodborným a nahodilým přednáškám, které mají potenciál zvýrazňovat nerovnosti a neposkytovat aktuální odborné informace.

V již zmíněném australském výzkumu se domnívají, že pokud by učitelé měli větší oporu v osnovách sexuální výchovy a jasně daný plán výuky, byla by výuka kvalitnější a učitelé by neměli tolik možností se výuce vyhnout Duffy et al. (2013). Výuka v České republice též umožňuje jistou flexibilitu a učitelé případně mohou výuku přeskočit. Doporučení MŠMT však poskytuje velmi podrobný popis, jakým způsobem k výuce přistupovat a reaguje na aktuální trendy, a to i přesto, že je již z roku 2010 (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010).

Faktem zůstává, že vyučující jsou nejspíše velmi časově omezeni a přehlceni. Z výzkumů vyplývá, že je také část učitelů ohrožena rizikem syndromu vyhoření (Smetáčková et al., 2020). Vedení těchto škol navíc oblasti sexuální výchovy nevěnují žádnou pozornost, neposkytují vyučujícím žádná vzdělávání a neexistuje žádný „kontrolní orgán“, který by prověřoval, kdo a jakým způsobem sexuální výchovu přednáší.

Z mého pohledu by bylo ideální, aby se sexuální výchova ubírala směrem k ucelené sexuální výchově, která se jeví jako více odpovídající potřebám žáků. Takto zaměřená sexuální výchova rozšiřuje výuku i o růst a vývoj jedince, důraz na autonomní rozhodování a potěšení z vlastní sexuality. V neposlední řadě, z výzkumu Karle et al. (2023) vyplývá, že existuje spojitost mezi duševním zdravím a rizikovým sexuálním chováním. Vzhledem k aktuálnosti tématu duševního zdraví mezi dětmi a dospívajícími se tak jedná o spojitost, na kterou by mohlo být zajímavé se zaměřit na vzorku české populace.

5. Závěr

Cílem této práce bylo zjistit, jaké jsou zkušenosti učitelů se sexuální výchovou, jaké se s ní pojí obavy, názory, hodnoty a jakým způsobem se jejich postoje následně promítají do poskytované sexuální výchovy. Za pomoci polostrukturovaných rozhovorů jsem měla možnost hovořit se sedmi učiteli základních škol, kteří na školách působí jako metodici prevence. Pomocí tematické analýzy jsem posléze analyzovala a interpretovala získaná data.

Sexuální výchova má na každé škole jinou podobu. Je poskytována různě aprobovanými vyučujícími či externisty, využívá různé zdroje a metodiky a nemá tudíž jednotnou podobu. Většina škol se v sexuální výchově zaměřuje především na rizikové, negativní aspekty sexuální výchovy (nechtěná těhotenství, sexuálně přenosné infekce) a opomíjí pozitivní prožívání sexuality. Ve srovnání se zahraničím též není místní výuka příliš inkluzivní a nezahrnuje do výuky zkušenosti menšin. Zároveň však Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy poskytuje volně dostupné odborně zpracované materiály a doporučení, stejně jako například WHO, organizace Konsent, či webové stránky ČT EDU. Z výzkumu vyplývá, že ve školách není jasně dané, kdo nese odpovědnost za poskytování sexuální výchovy, tudíž je odpovědnost velmi často přesměrována na jiné, či úplně odmítána. V případě, že je sexuální výchova vyučována, nedochází k žádné kontrole obsahu výuky sexuální výchovy a plně se tak odvíjí od odbornosti a kompetencí jednotlivého pedagoga či externisty. Vyučující však dbají na pocit bezpečí žáků, ať již během samotné výuky, či pro jejich budoucí sexuální život a nabízejí prostor pro sdílení a pomoc.

Domnívám se, že směr, kterým by se sexuální výchova v ČR měla ubírat, by měl být více respektující k žákům, zaměřený na inkluzi menšin a vyrovnávání genderových i jiných nerovností. Bylo by vhodné, aby poskytovaná sexuální výchova vycházela z odborných zdrojů, či postupovala dle Doporučení MŠMT. Zároveň by mohlo být prospěšné, aby byli pedagogové vybaveni kontakty na služby a zdroje, které mohou žákům předat v případě potřeby. Samotným učitelům by mohla být nabídnuta podpora a možnosti dalšího vzdělávání v oblasti sexuální výchovy, tak aby se toto téma stalo prioritou.

Tato zjištění tak nabízí podněty pro další výzkum. Z mého pohledu by bylo vhodné se zaměřit hlouběji na učitelské postoje související se sexuální výchovou, což by mohlo umožnit jejich pochopení, ale též zvědomění vlivu těchto postojů samotným učitelům. Dále

by také bylo možné zaměřit se při tematické analýze na konstruktivistický přístup a prozkoumat, jaký vliv má na utváření těchto učitelských zkušeností a postojů sociokulturní kontext, který nepochybně hraje důležitou roli v tomto tématu. Domnívám se, že by též bylo vhodné zjistit, jaké potřeby a zájmy mají samotní žáci v oblasti sexuální výchovy a uzpůsobit tak výuku těmto zjištěním.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Acet. (2024, 23. 04.). *Zvol si život*. <https://www.acet.cz/prevence#programy>
- Allen, L. (2008). *They Think You Shouldn't be Having Sex Anyway: Young People's Suggestions for Improving Sexuality Education Content*. *Sexualities*, 11(5), 573–594 [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1363460708089425>
- American Psychological Association. (2016). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. *The American Psychologist*, 71(9), 900 [online]. Dostupné z: <https://www.apa.org/ethics/code>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Conceptual and design thinking for thematic analysis*. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26 [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/qup0000196>.
- Charley, C., Tureson, A., Wildenauer, L. et al. (2023). *Sex Education for LGBTQ+ Adolescents*. *Curr Sex Health Rep* 15, 180–186 [online]. Dostupné z: <https://doi.org.ezproxy.is.cuni.cz/10.1007/s11930-023-00361-2>.
- ČT EDU. (2024, 23. 04.). *Sexuální výchova: nejde jen o reprodukci* [online]. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/namet/sexualni-vychova>
- ČT EDU. (2024, 23. 04.). *Na záchodcích* [online]. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/porad/na-zachodcich>
- de Boer, A., Peeters, M., Koning, I. (2017). *An Experimental Study of Risk Taking Behavior Among Adolescents: A Closer Look at Peer and Sex Influences*. *The Journal of Early Adolescence*, 37(8), 1125-1141 [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0272431616648453>
- Duffy, B., Fotinatos, N., Smith, A., Burke, J. (2013). *Puberty, health and sexual education in Australian regional primary schools: Year 5 and 6 teacher perceptions*. *Sex Education*, 13:2, 186-203 [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.678324>
- Fifková, H., Hricz, M., Jarkovská, L., Kubrichtová, L., Machuta, J., Neklapilová, V., Petrnoušek, P., Písecký, V., Porubský, P., Procházka, I., Sopková, M., Unzeitig, V., Uzel, R., Veselá, M. (2009). *Sexuální výchova – vybraná témata: Výchova ke zdraví*. In: Příručka pro učitele.

- Grose, R. G., Grabe, S., Kohfeldt, D. (2014). *Sexual Education, Gender Ideology, and Youth Sexual Empowerment*. The Journal of Sex Research, 51:7, 742-753 [online]. DOI: 10.1080/00224499.2013.809511.
- Jarpe-Ratner, E. (2020). *How can we make LGBTQ+-inclusive sex education programmes truly inclusive? A case study of Chicago Public Schools' policy and curriculum*. Sex Education, 20:3, 283-299 [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1650335>
- Karle, A., Agardh, A., Larsson, M., Arunda, M. (2023). *Risky sexual behavior and self-rated mental health among young adults in Skåne, Sweden – a cross-sectional study*. BMC Public Health. Jan 3;23(1):9 [online]. DOI: 10.1186/s12889-022-14823-0.
- Koliba, P., Weiss, P., Němec, M., Dibonová, M. (2019). *Sexuální výchova pro studenty porodní asistence a ošetrovatelství*. Grada Publishing.
- Konsent. (2024, 23. 04.). *Žádná tabu před tabulí* [online]. Dostupné z: <https://konsent.cz/pro-vyucujici/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2010). *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách* [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporučení-msmt-k-realizaci-sexualni-vychovy-v-zakladnich>
- Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P. 2(019). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga [online]. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/primarni-prevence-rizikoveho-chovani-ve-skolstvi>
- MP education. (2024, 23. 04.). *„Dospívám...“* [online]. Dostupné z: <https://mpedu.cz/>
- Pavlas Martanová, V. (2014). *Co je efektivní ve školské primární prevenci*. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/co-je-efektivni-ve-skolske-primarni-prevenci.html>

- Parker, R., Wellings, K., Lazarus, J. V. (2009). *Sexuality education in Europe: an overview of current policies*. Sex Education,9:3,227 — 242 [online]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1080/14681810903059060>.
- Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I. Martanová, V., Páchová, A. et al. (2020). *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Portál.
- Šulová, L., Fait, T., Weiss, P. (2011). *Výchova k sexuálně reprodukčnímu zdraví*. Maxdorf.
- Täubner, V. (1996). *Metodika sexuální výchovy pro učitele, vychovatele, rodiče a studenty učitelství*. Fortuna.
- BO Thepthien, C. (2022). *Risky sexual behavior and associated factors among sexually-experienced adolescents in Bangkok, Thailand: findings from a school web-based survey*. Reprod Health 19, 127 [online]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1186/s12978-022-01429-3>
- WHO regional office for Europe and Bzga. (2010). *Standards for sexuality education in Europe: a framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Federal Centre for Health Education, BZgA [online]. Dostupné z: <https://www.icmec.org/wp-content/uploads/2016/06/WHOStandards-for-Sexuality-Education-in-Europe.pdf>